

Universidad Nacional de Costa Rica

Campus Omar Dengo

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Sociología

Trabajo final de graduación para optar por el grado de licenciatura en
Sociología

Modalidad Tesis

“Tú eres, yo soy”

Sexismo, socialización e identidad de género en niñas de quinto grado: un estudio en la Escuela Santiago, San Rafael de Heredia en el periodo 2024

Sustentante:

Merilyn Fiorela Chaves Carvajal

Cédula:

4-0242-0927

Heredia, Costa Rica

2025

TRIBUNAL EXAMINADOR

Represente del Decano

Doctora Marta Elena Hernández Barrantes

Representante de la Escuela de Sociología

M.Sc. Carolina Sánchez Hernández

LICDA. Michelle Mendoza Gonzáles

Tutora

M.Sc. Melissa Murillo Quintana

Lectora

LICDA. Ana Yancy Pérez Valverde

Lectora

Agradecimientos

En primer lugar, le agradezco a la Universidad Nacional de Costa Rica por permitirme ver mi propia realidad desde otra perspectiva, así como por facilitarme entender aquello que a simple vista es imposible y que me atraviesa a mí y a la sociedad en general. A cada profesora y profesor que me brindó conocimiento y dedicó parte de su vida para que la sociología llegara a mí.

A las personas, dentro y fuera de mi comité asesor, por acompañarme, apoyarme y hacerme entender que esto era posible. A mi tutora Michelle, quien fue mi principal guía y faro de luz. A mi casi familia, quienes me permitieron concluir mi carrera universitaria. Asimismo, agradezco mi esfuerzo, cada una de las lágrimas derramadas de alegría y de frustración, por seguir intentándolo una y otra vez a pesar de tantos obstáculos.

Agradezco a las niñas que participaron en mi investigación, a la Escuela de Santiago y a Kathia, quien siempre confió en mí y en mi trabajo. Sin ellas, hoy no sería posible desarrollar esta investigación tan importante.

La sociología encaja en esta sociedad y es más necesaria de lo que pensamos, la sociología es y será para mí la ciencia básica para la comprensión de la dinámica social.

Tabla de contenidos

Listado de acrónimos y siglas.....	8
Resumen	9
Introducción.....	10
Capítulo I	12
1.1 Justificación	12
1.2 Antecedentes.....	15
1.2.1 Constitución del sexismo	15
1.2.2 Población infante en el contexto costarricense	19
1.2.3 Socialización de género: aprendiendo a ser mujer.....	23
1.3 Estado de la cuestión.....	26
1.3.1 Identidad y su construcción	26
1.3.2 Lo femenino y las consideraciones sociales	28
1.3.3 Procesos de socialización	32
Capítulo II Construcción del objeto sociológico	36
2.1 Construcción del objeto de análisis sociológico	36
2.2 Preguntas generadoras	37
2.3 Objetivos.....	37
Capítulo III Marco teórico.....	39
3.1.1 Teoría feminista.....	40
3.1.2 Género.....	41
3.1.3 Procesos de socialización	51
3.1.4 Sistemas de dominación	53
Capítulo IV Estrategia metodológica	59
4.1 Marco metodológico	59
4.1.1 Perspectiva metodológica de abordaje: interaccionismo simbólico	59
4.1.2 Tipo de investigación: alcance descriptivo.....	61
4.1.3 Naturaleza de la investigación: enfoque cualitativo	61
4.1.4 Población de estudio	62
4.1.5 Descripción de técnicas e instrumentos para la investigación.....	64
4.1.6 Limitaciones metodológicas	69

4.1.7 Consideraciones éticas.....	71
Capítulo V Analisis de Resultados	73
5.1 Valoración analítica de los resultados	73
5.1.1 Proceso de socialización en la interacción social	73
5.1.2 Dinámicas de socialización en la configuración de modelos culturales	89
5.1.3 Manifestaciones y percepciones del sexismo	109
Capítulo VI Conclusiones.....	120
6.1 Conclusiones.....	120
6.1.1 Sobre el sexismo en la socialización de género.....	120
6.1.2 Sobre modelos e ideales de la mujer.....	121
6.1.3 Sobre el sexismo	123
6.2 Recomendaciones	125
6.2.1 Para la sociedad civil	126
6.2.2 Sobre los procesos investigativos con PME	126
Referencias bibliográficas	129
Anexos.....	139
Anexo 1: Descripción gráfica y descriptiva de la metodología	140
Anexo 2: Diario de campo	155
Anexo 3: Consentimiento informado.....	161
Anexo 4: Asentimiento informado	164
Anexo 5: Transcripción de talleres	166
Anexo 6: Sistematizaciones	197
Sistematizaciones.....	197
Anexo 7: Operacionalización de los objetivos.....	202

Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones y categorías de la investigación.....	39
Figura 2. Componentes de la identidad	46
Figura 3. Propuesta metodológica	65
Figura 4. Objetivos de las sesiones del taller.....	67
Figura 5. Representación, ¿qué hace a esa niña una mujer?.....	94
Figura 6. ¡Luces, cámara y acción! Presenta tu muñeca	101
Figura 7. Barbie	113

Índice de tablas

Tabla 1. Luces, cámara y acción.....	76
Tabla 2. Feminidad versus mujer femenina.....	105
Tabla 3. Sexismo benevolente	116

Listado de acrónimos y siglas

CCSS: Caja Costarricense del Seguro Social.

CNNA: Consejo Nacional de Niñez y Adolescencia.

CT: Comités Tutelares de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

IMAS: Instituto Mixto de Ayuda Social.

INEC: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

JPNA: Junta de Protección de Niñez y Adolescencia.

MEP: Ministerio de Educación Pública.

NNA: niños, niñas y adolescentes.

PANI: Patronato Nacional de la Infancia.

PME: población menor de edad.

PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Resumen

El presente estudio corresponde a un esfuerzo investigativo sociológico generado por la motivación de profundizar en la identidad de género de las niñas costarricenses, principalmente en cuanto a su construcción y componentes, para identificar la influencia del sistema patriarcal y una de sus principales demostraciones, a saber, el sexismo. Con el propósito de encontrar esta correlación, se dirigió la mirada a los diferentes procesos de socialización y a los agentes inmersos en este. De este modo, se trabajó con un grupo de nueve niñas pertenecientes al centro educativo Escuela Santiago, ubicado en San Rafael de Heredia, quienes cursan quinto año de segundo ciclo de primaria.

El principal objetivo de la investigación fue analizar la influencia del sexismo en los procesos de socialización de género y en la construcción de la identidad de género. Este abordaje se efectuó mediante un proceso sociológico enfocado en la teoría feminista y la perspectiva de género fundamentadas por diversos autores como Rita Segato, Marcela Lagarde, Cedillo, Pierre Bourdieu y otros que han propuesto esfuerzos teóricos para comprender la problemática. También se utilizó como teoría metodológica de análisis el interaccionismo simbólico, que constituyó un referente para asignar un significado a las interacciones cotidianas de las niñas.

Con la finalidad de realizar el estudio, se priorizó la creación de estrategias metodológicas acordes a la población meta, por lo que se llevaron a cabo tres sesiones de talleres investigativos en los cuales se construyó una metodología participativa por medio del juego para recopilar información. Asimismo, se propuso como técnica complementaria una observación participante que dejó como resultado un diario de campo para el análisis.

Los resultados apuntaron a un nuevo enfoque investigativo que determina la necesidad de continuar profundizando en el sexismo y su impacto en la vida de las mujeres desde etapas como la infancia, al ser importante en los elementos más íntimos como la identidad de género, porque la cultura y la socialización aportan significados e ideales que direccionan la posición social de un individuo, incluso desde que se es niño.

Introducción

Los procesos investigativos en una disciplina como la sociología son fundamentales para comprender la realidad social de forma más amplia, al analizar críticamente los fenómenos cotidianos. De este modo, la presente tesis plantea realizar un abordaje sociológico a partir la teoría feminista sobre las infancias, específicamente en nueve niñas en edades entre los 10 a 11 años de quinto grado de la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia, con el fin de profundizar en la socialización de género mediada por la intervención del sexismo y la construcción de la identidad individual y colectiva en escenarios sociales desiguales para la mujer.

El sistema patriarcal ha impactado profundamente la historia y la realidad de la humanidad a nivel global, pues se ha normalizado en extremo; sin embargo, es necesario promover la desnormalización de estas formas de desigualdad como lo es el sexismo, en especial porque es “una actitud que se caracteriza por el menosprecio y la desvalorización, por exceso o por defecto, de lo que somos o hacemos las mujeres” (Lledó, 1994, p. 7). El sexismo posiciona al hombre como centro y a la mujer como su contraparte, lo que reproduce una división entre ambos y, a su vez, condiciona y limita el desarrollo de las mujeres en torno al complejo social.

A partir de esto, se establece como objetivo principal analizar la influencia que tiene el sexismo en los procesos de socialización de género y en la construcción de la identidad de género de nueve niñas entre los 10 a los 11 años, quienes cursan quinto grado de la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia en el periodo 2024.

Aun con los avances a nivel social, político y económico en relación con la inclusión y participación de la mujer, persisten ciertas demostraciones de discriminación y desigualdad que se deben evidenciar mediante su análisis. El acercarse desde un espacio reflexivo a estas manifestaciones del sistema patriarcal que conciben a la mujer como un sujeto disminuido permite estudiar su impacto durante la vida de la mujer, incluida su infancia.

Al respecto, la infancia, como etapa de desarrollo, abarca varias fases que traen consigo una evolución paulatina a nivel cognitivo, de lenguaje, físico y socioemocional del individuo, lo que genera mayor conocimiento de sí para interactuar en el entorno. En este caso, la investigación toma en cuenta edades en las cuales hay un mayor grado de conciencia, esto posibilita identificar un importante desarrollo de la identidad en las participantes,

quienes empiezan a vivir un reconocimiento propio a partir del contacto con interacciones sociales y culturales, donde experimentan con nuevos agentes externos con quienes establecen acuerdos o contradicciones.

Este trabajo es una propuesta para desarrollar un espacio de apertura al diálogo con la población meta; es decir, su aporte al ámbito académico es realizar un análisis descriptivo basado en el contacto directo con las niñas, herramienta útil para comprender su realidad al considerarlas actores sociales dentro de su contexto inmediato.

El documento se compone de seis capítulos. Primero, se hace una breve explicación introductoria; después, una reseña histórica de los hechos alrededor del problema y, seguidamente, una contextualización investigativa por medio del estado de la cuestión, que permite identificar algunos vacíos en los estudios sobre la temática. Luego, se trabaja en la construcción del objeto sociológico mediante el planteamiento del problema, sus objetivos y algunas preguntas metodológicas.

Posteriormente, se introducen los diversos contenidos teóricos que posibilitan desarrollar el análisis con bases para la comprensión del objeto y se continúa con la redacción detallada de la metodología implementada en el trabajo de campo y las características de la investigación, tanto a nivel de población como las limitaciones presentadas. Después, se construye un análisis de acuerdo con los resultados obtenidos por medio de las técnicas de recolección de información y se concluye con la exploración de los principales hallazgos obtenidos.

Capítulo I

1.1 Justificación

En la actualidad es alarmante cómo ha evolucionado el sexismo, pues incide en diversas áreas de la cotidianidad y en las relaciones al imponer un carácter diferencial y desigualdad entre el hombre y la mujer. El replanteamiento del sexismo facilita su arraigo en la sociedad y, por tanto, esta última conserva una resistencia ante la participación igualitaria. Aunque los esfuerzos investigativos y las acciones afirmativas han sido perennes, las muestras de violencia sexista continúan, delimitando espacios de participación y sesgando la calidad de vida de las personas por medio de un dominio transgeneracional. Araya (2003) agrega a lo expuesto:

[...] el hecho de que las mujeres accedan cada vez más a la igualdad formal [...] no supone que tengan las mismas oportunidades que los hombres, sino más bien que las formas de discriminación se tornan más sutiles y menos evidentes, persistiendo diversas manifestaciones del sexismo que es necesario desentrañar (p. 43).

El interés de ahondar en esta problemática alrededor de la mujer surge a raíz del reconocimiento de datos estadísticos que demuestran que, aunque no son las únicas afectadas, son a quienes más impactan los efectos causados por el sexismo. Para ejemplificar el enunciado anterior, se recurre a la campaña de concientización “Sexismo: detéctalo, ponle nombre, páralo”, generada por el Consejo Europeo en el 2020, donde se determina que el sexismo persiste en la cotidianidad de las mujeres.

Los principales resultados arrojan que el 66 % de mujeres adolescentes entre los 16 y los 18 años del Reino Unido han sufrido por el uso del lenguaje sexista; asimismo, en Francia, el 50 % de las mujeres participantes en el estudio han sido víctimas de injusticias o humillaciones por su condición de sexo. El 59 % de las mujeres en Ámsterdam han vivenciado situaciones de acoso y el 80 % de las participantes han experimentado demostraciones de *mansplaining* (explicación masculina condescendiente) y *maninterrupting* (interrupción masculina condescendiente) (Consejo Europeo, 2020).

Dentro del contexto latinoamericano, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realiza en el 2020 un estudio que abarca un total de 75 países en los cuales se identifican prejuicios sexistas de género. En el caso de países latinoamericanos, se

indica la alta presencia de este tipo de prejuicios, principalmente en Ecuador con un 93,34 %, Colombia con un 91,40 %, Brasil con un 89,50 %, Perú con un 87,96 %, entre otros.

A nivel país, Costa Rica mantiene diversas manifestaciones de desigualdad de género. Aun representando el 49,7 % de la población total costarricense, las mujeres enfrentan desafíos sociales a razón de esta problemática; un ejemplo claro de ello radica en el ámbito laboral y la inclusión al sector productivo, dado que tienen una menor participación en este. Según los datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2023), la tasa de participación del mercado en tiempo efectivo de las mujeres es de un 43,4 %, en comparación con el 68,4 % de los hombres, dejando en claro la brecha de incorporación laboral y productiva.

En consecuencia, se generan grandes implicaciones, en especial considerando que radica de forma directa en los niveles de pobreza y la feminización de esta, ya que un 25,6 % de las mujeres viven en condición de pobreza o pobreza extrema. Además, las mujeres invierten un promedio de 32:04 horas de la semana al trabajo doméstico no remunerado, mientras que los hombres solo 15:44 horas y, en el caso contrario, invierten 50:50 horas de la semana al trabajo remunerado, mientras que las mujeres solo 40:46 horas a la semana. En promedio, los hombres obtienen 10 horas más de labor remunerada que les otorga ventajas sobre la mujer (INEC, 2023). El conjunto de estos datos es una muestra del impacto de las múltiples representaciones del sexismo y sus consecuencias, con la constante del detrimento de la mujer, siendo una problemática social apta para el análisis.

En cuanto a la población seleccionada para este estudio, cabe resaltar el significativo vacío de conocimiento sobre la población infante en general, porque hay una marcada tendencia a devaluar los conocimientos, saberes y sentires de esta población. Pávez (2012) menciona:

El hecho de asociar la infancia a un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura —al igual que ocurre con otras minorías políticas, como las mujeres o los grupos indígenas— construye un estereotipo generacional sobre las niñas y los niños como seres inferiores, que necesariamente deben estar situados bajo el poder y la autoridad de una persona adulta, la cual se considera racional y civilizada (p. 84).

Por medio de la investigación, se promueve la reflexión en las niñas sobre la construcción de imaginarios sociales alrededor de la mujer, pues en esta etapa comienza a

desarrollarse la autodefinición, respondiendo a la pregunta: ¿Quién soy yo?, en un entorno en concreto. Los esfuerzos por analizar la identidad se han realizado mayoritariamente dentro del campo de la psicología con un enfoque más esencialista, que “tendía a no considerar la influencia de lo histórico, lo cultural y lo social, o bien a minimizar la importancia de estos factores” (Vargas, 2014, p. 6). La sociología, al tomar el presente estudio como parte de sus intereses, agrega el componente interdisciplinario y el análisis social para interpretar las conexiones entre individuos, la autopercepción y el sentido de pertenencia en la sociedad.

Con base en la sociología, interesa desarrollar un aporte al concepto de la socialización de género mediante una reflexión sobre la intervención del sexismo, porque “los individuos son socializados alrededor de un ordenamiento (la oposición asimétrica entre lo masculino y lo femenino) que fungirá como un criterio decisivo en el aprendizaje de la identidad, transformando directamente sus cuerpos” (Cedillo, 2015, p. 55). Al crear un proceso socializador diferencial entre géneros, se determinan asignaciones correspondientes al hombre o a la mujer, pero al intervenir ideales sexistas, se condicionan esas diferencias a estereotipos, normas y roles que enmarcan posiciones en la vida social.

A nivel teórico, la investigación prioriza los principios de la teoría feminista expuestos por autoras como Morgade, De Miguel, Varela, Cedillo, entre otras que, según la perspectiva de género, brindan una guía para la comprensión de la teoría, lo cual es fundamental para establecer un esfuerzo que supere la dominación masculina y los límites de un sistema patriarcal por medio de la resignificación de la mujer como actor social, porque estas teorías “redefinen su existencia y su visión de sí mismas y del mundo [...] pasan de la alteridad —definida por el otro y centrada en el otro—, a la mismidad” (Lagarde, 1998, p.12). Por tanto, centralizan el foco de atención en la experimentación de la mujer en el mundo social.

Este bagaje teórico debe estar ligado a una metodología pertinente para la obtención de datos de calidad; por consiguiente, se implementan tres talleres investigativos dirigidos a nueve niñas de quinto grado de escuela como método principal para la recolección de información, debido a que enriquecen la investigación al involucrar herramientas como el juego o el diálogo en un mismo espacio, lo que propicia el abordaje dinámico y lúdico, para así contribuir a la apertura de ideas conjuntas que resulten en acuerdos y desacuerdos acerca del objeto de estudio problematizado.

Finalmente, es primordial asociar el tema de estudio con la persona investigadora. Cabe mencionar que se indaga esta relación de categorías por el interés personal de identificar el impacto del sexismo en las niñas y cuestionar un orden social patriarcal, con la intención de promover una ruptura en los aprendizajes sexistas naturalizados que moldean el componente individual y colectivo, a partir de una socialización diferencial, desigual y excluyente para las mujeres.

El conjunto de los elementos mencionados hasta el momento favorece el planteamiento del objeto de análisis y la relevancia de su estudio; sin embargo, para dar mayor respaldo, se indaga en los acontecimientos históricos implicados en el surgimiento de la problemática y la forma en que se ha desenvuelto en la sociedad, de acuerdo con los antecedentes de la investigación presentados en el siguiente apartado.

1.2 Antecedentes

En esta sección, se exponen los principales acontecimientos que se han desarrollado a lo largo de la historia alrededor de la constitución de los principios del sexismo, la socialización de género y la composición de la identidad en la niñez como población dentro del caso costarricense. Con el objetivo de llevar a cabo este proceso de referenciación y descripción de los hechos históricos, se dividen en dos subcategorías, considerando algunos de los puntos referenciales.

1.2.1 Constitución del sexismo

Para entender la composición del sexismo a lo largo de un camino histórico contextual, se debe tomar en cuenta que no siempre ha sido parte de la sociedad como tal, pero sus antecedentes datan de épocas muy antiguas, pues comprende la forma en que se le otorga a una persona un rol determinado y, en relación con este, se establece su participación en los ámbitos sociales. De esta manera, Galeana (2015) indica que esta discriminación sexual y genérica tiene su origen en los siguientes elementos:

Concepciones filosóficas, religiosas, pseudocientíficas y legales. La creencia de mandatos divinos, supuestas leyes de la naturaleza, una pretendida superioridad física e intelectual del hombre, o la debilidad y sumisión innatas de la mujer [...] Sin

embargo, como las asignaciones del papel que debe asumir cada género son culturales y no fisiológicas, estas se pueden cambiar (párr. 7).

Los posicionamientos sexistas se justifican por medio de concepciones religiosas, biológicas, ideológicas, entre otras; por esto, resulta un gran reto señalar sus orígenes. No obstante, si se profundiza en la división sexual dentro de las sociedades antiguas, es posible conocer algunos precedentes en torno a la posición que ocupa la mujer en la actualidad.

De acuerdo con Heredia (1995), en la prehistoria ya existe una división del trabajo, porque las mujeres siembran, fabrican herramientas, comercian y, por la frecuencia con la que ocurren los embarazos, permanecen mayor tiempo en los hogares realizando tareas de cuidado y crianza, mientras que los hombres ejecutan labores de caza y protección en espacios fuera del hogar. Esta división propicia el desarrollo del trabajo reproductivo asociado directamente a la mujer, al ser quien biológicamente cuenta con estas posibilidades, lo que la reserva al espacio privado familiar.

La división de los espacios privado-público como dualidad se empieza a presentar como una restricción de participación: las mujeres adjudicadas a lo privado y los hombres en ambos espacios, por lo que adquieren poder. Lo privado está directamente relacionado con los espacios domésticos, el hogar, la crianza, lo cerrado, mientras que lo público corresponde a la intervención social, la política, la economía, la representación y lo expuesto; funcionan como contraparte. Cascajero (2000) detalla esta dualidad restrictiva como una forma conveniente para la exaltación de lo masculino:

La presencia de esa dualidad significa que el colectivo varón es capaz de ordenar al colectivo mujer: “¡Tú quédate ahí y compórtate así!”. Por tal disposición (donde el poder de nombrar, la palabra, corresponde al varón), la mujer resulta recluida en el espacio doméstico, donde se efectúan las tareas de mantenimiento y supervivencia, donde debe desarrollar su campo de acción práctico y simbólico, donde debe realizarse como ser humano (p. 28).

Se utiliza el espacio privado como control severamente restrictivo, no solo por la permanencia de la mujer en este, sino porque es un espacio donde no existe una intervención exterior y viceversa. Así, la mujer está controlada por el hombre, pues es este quien ordena todo aquello que sea público, tenga intervención social y forme parte del escrutinio público.

Ahora bien, cuando se presenta esta marcada división alrededor de la supremacía de la figura del hombre, el posicionamiento de la mujer se encuentra mediado por las condiciones culturales de la evolución histórica. Por ejemplo, en el auge de grandes filósofos como Aristóteles, las mujeres son vistas como un ser defectuoso bajo el supuesto del *hombre fallido e incompleto* por no poseer los órganos sexuales de estos. Fallas (2013) explica que la única relevancia de la mujer es la incubación de la *semilla viril* y que es aún más defectuosa por la impureza del acto menstrual.

Desde entonces, se empieza a construir una imagen peyorativa sobre la mujer basada en un condicionamiento biológico en el que se predisponen las habilidades y capacidades de esta, debido a un faltante en comparación con el hombre, justificando la posición de inferioridad en la base de la naturaleza; por lo tanto, la desvalorización es acorde a lo que significa ser mujer. En la antigua Grecia hay una connotación de ocultamiento que se mantiene, porque a nivel colectivo el hombre es el único representante de la ciudadanía al ser una estructura social liderada por el mandato viril del hombre. Sin embargo, Fuentes (2012) describe:

La situación de inferioridad de derechos de la mujer no la excluyó de la sociedad, sino más bien, de la administración de esta. La quitó del centro y la puso en la periferia de la sociedad, pero no al margen de la misma. La mujer sustentaba la vida social desde su papel no protagónico, pero muy necesario para el desarrollo equilibrado de la cultura griega antigua (pp. 16-17).

Se reconoce la importancia de la función de la mujer de la época en torno al mantenimiento de un sistema que requiere de la reproducción biológica, el sostenimiento de tierras y la administración del hogar. Aunque su quehacer corresponde a un plano privado, de esta depende el funcionamiento del resto del sistema, pues dota a la sociedad de ciudadanos; pero no es suficiente para posicionarse a un nivel igualitario con el hombre.

Con el Renacimiento en el siglo XV, se arraiga el rol de la mujer madre, pero desde una perspectiva condicionante, porque en esta época la vida de la mujer está restrictivamente limitada al cumplimiento de su papel dentro del espacio privado (hogar) o, como bien menciona Fallas (2013), *casa-cárcel*, al no poder permanecer en espacios educativos, sociales o económicos sin la compañía del hombre como intermediario, aún más considerando la estratificación social marcada de este periodo.

El posicionamiento de la mujer-madre como sinónimos obligatorios corresponde a la realidad de la mujer de esta época, aunque de forma diferenciada por la condición socioeconómica de cada una. Para este momento, se posiciona a la maternidad como “profesión y su identidad. Sus vidas adultas (desde los 25 años en casi todos los grupos sociales y desde la adolescencia entre las familias más ricas) eran un ciclo continuo de embarazo y crianza” (Duarte y García, 2016, p. 118). Es fundamental reconocer que no solo es el proceso de gestación, el cual está cargado de un significativo mandato acerca de la fertilidad, sino que también se señala el proceso de crianza que les corresponde a las mismas, esto crea un ciclo laboral interminable.

Cuando comienza la etapa de la industrialización a partir del siglo XVIII, aumenta la participación de la mujer en los espacios públicos debido a la demanda de la fuerza laboral, lo que logra incorporarlas de lleno al mundo del trabajo remunerado, pero sin dejar de asumir el espacio doméstico. En este momento, la división sexual del trabajo se intensifica. Medina (2014) detalla que, en cuanto a la asignación de las labores, se toma en cuenta una correlación entre la feminidad, debilidad y sentimentalismo vinculados a la mujer y, con respecto al hombre, se asumen la masculinidad, la racionalidad y la fortaleza como contrapartes.

En este periodo se asume que la mujer no debe posicionarse como igual dentro de la dinámica laboral porque no cuenta con las capacidades necesarias para estar al nivel de los hombres, por consiguiente, su involucramiento debe ser mínimo y en labores acordes a sus posibilidades como la enseñanza. Se cree que las mujeres son “más baratas y menos productivas que los hombres, que solo eran aptas para el trabajo en ciertos periodos de la vida (cuando eran jóvenes y solteras) y que solo eran idóneas para ciertos tipos de trabajos” (Scott, 1993, p. 424). Así, se relega a la mujer al cumplimiento de órdenes y a labores relacionadas con limpieza, cuidado u otras que impliquen una posición subalterna a la de un hombre.

En el reciente siglo XX y la actualidad, pese a los avances sobre derechos para la mujer y su papel en la sociedad, no se ha logrado que los condicionamientos y los estigmas de épocas antiguas desaparezcan del panorama. En este siglo ocurren muchas conquistas, pero no iguales para todas las mujeres. Referente a esto, las condiciones de participación aún no son de calidad.

Al reconocer esta distinción, se comienza a buscar una integración de calidad de la mujer a los diferentes espacios de la sociedad. En el siglo XVIII se toma conciencia del interés de inclusión por medio del despliegue de ideas del movimiento feminista aún sin considerarse como tal, en el que se origina un interés por generar un cambio al cuestionar la posición de la mujer en la época y la dinámica bajo la cual existe en la sociedad. Es aquí cuando se desarrolla la conformación del movimiento feminista, al ser el medio por el que se visibilizan las desigualdades entre el hombre y la mujer.

Por tanto, el movimiento feminista y sus principios son el precedente que vislumbra el sexismo como condicionamiento social, político y económico de la mujer, principalmente porque permite nombrar la problemática en medio de una naturalización del ejercicio del poder del hombre por sobre la mujer y facilita cuestionar el orden social establecido.

Analizar el sexismo desde su contextualización histórica contribuye a la investigación al referenciar las prácticas que han posibilitado el condicionamiento de la mujer y, por ende, el desarrollo, la reproducción y el arraigo a la desvalorización de esta. En cuanto al movimiento feminista, es relevante señalarlo al ser “un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión” (Hooks, 2017, p. 21). Siendo parte del panorama teórico que interpela el esfuerzo investigativo, facilita reconocer la propuesta integradora de la visibilización del papel de la mujer en la sociedad como punto de comparación de su posición previa a la actualidad.

Ahora bien, resulta conveniente hacer una aproximación contextual sobre la población a la que se dirige el estudio, con el propósito de posicionar a las infancias en el contexto costarricense.

1.2.2 Población infante en el contexto costarricense

En el año 2022, según las estadísticas expuestas en el informe anual “Costa Rica avanza con su infancia”, elaborado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), los niños, niñas y adolescentes (NNA) representan el 23 % del total de la población del país, correspondiente a un 26 % en edades de 0 a 5 años, un 41 % en edades de 6 a 12 años y un 33 % en edades de 13 a 17 años. En el presente trabajo, se priorizan las primeras dos categorías, considerando entonces un 67 % de la población infante, cifra representativa para la sociedad.

Además, respecto al caso costarricense, se conceptualiza el término de NNA como categoría a partir de la definición expuesta en el Código de la Niñez y de la Adolescencia (2021), en el cual se estipula que se identifican como:

Toda persona desde su concepción hasta los doce años de edad cumplidos, y adolescente a toda persona mayor de doce años y menor de dieciocho. Ante la duda, prevalecerá la condición de adolescente frente a la de adulto y la de niño frente a la de adolescente (Ley 7739 de 1998, párr. 2).

Así, estas características permiten considerar a la población menor de edad (PME) de Costa Rica según especificaciones relacionales con términos etarios. Por consiguiente, se realiza una clara diferenciación entre la población adulta y la niñez y, con esta, surgen implicaciones en términos económicos, políticos y sociales.

El reconocimiento de una concepción diferencial de la población PME en comparación con la adulta resulta vital para la construcción de la sociedad, pues en épocas pasadas no se cuenta con una clara diferenciación de estas poblaciones. Por ejemplo, se concibe al niño(a) “como homúnculo (hombre en miniatura), no hay evolución, cambios cualitativos, sino cambio desde un estado inferior a otro superior, adulto” (Delval y Gómez, 1988, párr. 1). De este modo, la niñez se entiende a partir de las características base de las personas adultas, pero al identificarse como adultos pequeños, se encuentran en una posición de inferioridad en la que es necesario transformar su inexperiencia y falta de sabiduría por medio del cambio.

En el país existen enfoques constantes de trabajo alrededor de esta población como lo es la educación, la salud, el bienestar infantil, la nutrición, entre otros, y a lo largo del tiempo se han ido estableciendo acciones concretas con la pretensión de generar un bienestar mayor a partir de la consideración de sus necesidades. En el año 1930, se crea la Declaración de los Derechos del Niño Costarricense como primer intento por generar políticas sociales y, a su vez, se establece una de las principales instituciones que vela por la protección y el bienestar de las NNA, a saber, el Patronato Nacional de la Infancia (PANI).

Esta institución orienta todos sus esfuerzos a la población infante y adolescente, ya que tiene la misión de “velar por la conservación, desarrollo, desenvolvimiento y defensa del niño, niña y adolescente, desde el ámbito moral, intelectual, físico y social” (PANI, 2020, párr. 2). El PANI es un avance significativo en materia de promoción del bienestar para la

niñez, procurando ser una constante en el país en la defensa de los derechos para esta población.

Años más tarde, Costa Rica firma e implementa en el país la Convención sobre los Derechos del Niño, creada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1998, documento en el cual se posiciona a la niñez como “individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Además, la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana” (UNICEF, 2006, p. 6). La convención es internacional y es una guía para contribuir al bienestar y la protección de los derechos de la niñez. Los países firmantes adquieren un compromiso legal y deben buscar la forma de aplicar los criterios indicados en los artículos nacionales.

En ese mismo año, se elabora en el país el Código de la Niñez y la Adolescencia, que establece un marco jurídico para proteger a niños y niñas costarricenses. En este documento se dictaminan “principios fundamentales tanto de la participación social o comunitaria como de los procesos administrativo y judicial que involucren los derechos y las obligaciones de esta población” (Ley 7739 de 1998). Así, este se constituye como una guía principal en el país para enmarcar la acción no solo por parte del Estado, sino también de la población en general para establecer a nivel cultural, social, legal, político y económico la forma en que se promueven las garantías sociales de la niñez.

En el año 2005 se crea el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, entidad mediadora entre instituciones que participan en la búsqueda del bienestar de la niñez. Este Consejo se entiende como un medio, además es:

[Un] espacio de deliberación, concertación y coordinación entre el Poder Ejecutivo, las instituciones descentralizadas del Estado y las organizaciones representativas de la comunidad relacionadas con la materia, que tiene como competencia asegurar que la formulación y ejecución de las políticas públicas, estén conformes con la política de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, 2021, párr. 1).

Con el establecimiento de este Consejo, se generan políticas en el país a favor de los menores de edad, como la creación del Sistema Nacional de Protección Integral en 2009, el cual es un agente de prevención para disminuir las situaciones de pérdida de derechos que

aquejan a la población infante. Asimismo, funge como promotor de los derechos de la niñez, al otorgar un espacio de escucha en la que se propone a los PME como personas con valor en relación con su concepción de mundo, resaltando la relevancia de estos para dictaminar en temas que convengan a la sociedad en general.

Este Sistema se presenta como un conjunto estratégico de relaciones que facilitan tener perspectivas diversas con la intención de construir herramientas de valor para la niñez. Funciona como un modelo interorganizacional, al comprender varias instancias que trabajan en la promoción del bienestar de esta población; entre estas, se encuentran el Consejo Nacional de Niñez y Adolescencia (CNNA), la Junta de Protección de Niñez y Adolescencia (JPNA) y los Comités Tutelares de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (CT).

Estos dos últimos que integran el Sistema son mecanismos de apoyo a un nivel regional e inclusive cantonal, de forma tal que se divide el trabajo de acuerdo con las características diferenciadas en términos de ubicación y las condiciones de la población respecto a una zona geográfica. En general, estos sistemas están interconectados con el propósito de abarcar a una población desde lo general hasta lo particular; de esta manera, se capta a una mayor cantidad de población meta al generarse acciones desde el Gobierno (nivel macro) y los Gobiernos locales (nivel micro).

Actualmente, el país trabaja de la mano con este encuentro interinstitucional y añade entes como el Ministerio de Educación Pública (MEP), UNICEF, Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS), entre otros, que, en su conjunto, elaboran planes operativos y acciones afirmativas con la finalidad de lograr un avance en el tema de los derechos de los PME.

Es necesario reconocer el posicionamiento histórico de las infancias y las acciones tomadas alrededor de estas, para así resaltar su participación en el espacio social costarricense. La posición ocupada por las infancias puede restarles la cualidad y la calidad de su participación en la sociedad, aún más si se considera la fuerte influencia de los agentes sociales en esta etapa del proceso de socialización. Por lo señalado, es fundamental aplicar estrategias analíticas que contribuyan a la presente investigación.

Ahora bien, con la identificación de estos hechos expuestos a nivel país de la población meta y la constitución del sexismo en la sociedad como estrategia para establecer

las dimensiones del trabajo, es importante mencionar investigaciones que facilitan distinguir variables y aportes para el estudio, las mismas se detallan en el siguiente apartado.

1.2.3 Socialización de género: aprendiendo a ser mujer

La formación de las mujeres adquiere una connotación social significativa al establecerse una relación entre su condición de sexo y las diversas predisposiciones sociales construidas a lo largo de la historia a partir de un principio cultural. Esta relación se transforma en el sistema sexo-género que edifica sobre el determinismo biológico un conjunto de simbolismos sociales para sostener un orden social predeterminado.

Esto no es innato, porque no es concordante con un elemento natural o biológicamente dado; por el contrario, tiene sus raíces en la dimensión social, en las normas que ordenan el mundo desde el género simbólico y, principalmente, en la intervención del sistema patriarcal, donde “Se fraguó la subordinación femenina [...] Calificadas como imperfectas, impuras y peligrosas, se les despojó de todas sus cualidades incluida la fertilidad” (Fallas, 2013, p. 4). De este modo, se reconoce a la mujer a partir de las predisposiciones del hombre, por lo cual se despojan de la posibilidad de interpretarse como ser, haciendo la distinción entre lo deseado y esperado.

La condición histórica de la mujer se ha caracterizado por la restricción que supone la lejanía con su contraparte vista en el hombre. Por consiguiente, se insta una desigualdad basada en la contrariedad que pasa por alto una complementariedad entre los sexos. Al considerar este elemento, las mujeres se circunscriben a una sociedad en la que no aparecen; su historia no se identifica y, en caso de hacerlo, es trastocada, debido a que “por pensar lo masculino igual a humano, excluyeron a las mujeres” (Fallas, 2013). Como consecuencia, el sistema sexo-género se determina como un elemento de carácter esencial en el proceso de socialización, porque a partir de este se les enseña a las personas su rol en la sociedad.

Según este principio, se crean históricamente esquemas de género en los que “aunque dos personas, de distintos sexos, posean las mismas capacidades y posibilidades para actuar, tenderán a comportarse de forma diferente si así lo indica su rol de género, lo que marcará sus diferencias en función del contexto social” (Yubero y Navarro, 2010, p. 5). Por tanto, esto establece una diferencia sexual que, aunque evoluciona y se modifica, sostiene el principio de subordinación de la mujer ante el hombre.

De acuerdo con lo señalado, se propicia que en diversos episodios de la humanidad las mujeres desaparezcan de la historia, no se nombren, se releguen a la maternidad o atraviesen otras situaciones que representan la exclusión femenina; por ejemplo, el mutismo femenino se vincula a una *buena mujer* en sociedad que no opina de sí o de la generalidad de su entorno e implementa el silencio como afirmación concordante con su posición de subordinada. Fallas (2013) detalla:

La prohibición de la voz femenina se convirtió en un artilugio inapelable desde el principio de los tiempos, pues el pacto entre Dios y los varones, suscrito mediante la circuncisión, excluyó a las mujeres por no poseer el órgano reproductor masculino y las sentenció a ser eternas menores de edad (p. 4).

La mujer ha vivido periodos históricos en los que se le ha adornado con atributos predestinados por terceras personas y, de esta forma, surge la pregunta sobre lo inherente a la feminidad al haber perdido la posibilidad de elección por muchas épocas. Y es que la historia de la mujer se ha predispuesto según las figuras y modelos de la feminidad creados a partir de la experiencia previa y la información disponible, por lo cual se direcciona hacia la repetición de patrones.

De igual manera sucede con la apropiación del cuerpo ya que, desde el género como componente socializador, se condiciona la corporalidad; por ende, la expresión corporal incluye las condiciones culturales que se arrastran y las configuradas en la actualidad. Entonces, “el cuerpo y su entorno han sido adscritos a dominios opuestos: por un lado, están el cuerpo, la naturaleza y la biología, fenómenos estables e invariantes; por otro lado, están el entorno social y la historia, dominios de cambio constante” (Sterling, 2006, p. 26). El cuerpo de la mujer pierde su valor como humano; se introduce en el mundo de la cosificación: es parte del deseo sexual, la maternidad y la demostración; y se ajusta a los parámetros designados para este.

Así, la disposición del cuerpo termina siendo una manera de comunicación con el medio en el que se interactúa: este se transforma según el orden social lo permita y la regulación del mismo determina si una persona logra adaptarse a estos modelos predispuestos, considerando que los cuerpos se comportan como “portadores de modelos culturales en forma de disposiciones de quienes los individuos aprenden (y desaprenden) modos de ser a través de las prácticas corporales” (Cedillo, 2015, p. 54). En consecuencia,

resulta en predisposiciones repetidas por medio de la identificación con los simbolismos genéricos que acompañan al sistema sexo-género bajo el cual se rige la sociedad.

Se presenta la socialización sexual diferenciada como un medio en el que se traza en el mundo social una clara línea diferenciadora que advierte sobre las posibilidades de habitar de cualquier ser. Esto trae consigo la negación de oportunidades a razón de que se circunscribe una amplia gama para el hombre y una reducida para la mujer. El sistema sexo-género ha calibrado a las mujeres para ser “Representadas, narradas y definidas como seres-para-los-otros, el sistema presume que las mujeres deben vivir de espaldas a sí mismas, sin aspirar a ser-para-sí, ni a desplegar ninguna resistencia a la dominación androcéntrica” (Fallas, 2013, pp. 2-3).

En la actualidad, es posible nombrar un avance significativo en los modelos para la mujer, al haber una mayor intervención en la vida social que ha modificado la participación de las mujeres. No obstante, esto da una falsa percepción de la superación del sexismo porque el producto del cambio es su evolución, el cual se adapta a la nueva realidad. Ante esta idea, Morgade (2001) describe:

Todavía las jóvenes tienen altas probabilidades de ser golpeadas por sus padres, hermanos, novio, o marido en el ámbito del hogar. Pero también de encontrar instituciones y personas capacitadas para atender su problemática. Muchas devendrán jefas de hogar por quedar embarazadas solteras o por divorcio, desocupación o subocupación de su pareja; y en este caso tendrán que aceptar el ganar más que el compañero. Si se divorcian, algunas quedarán a cargo de los/as hijos/as tanto en su educación como en su sostén económico mientras que otras tendrán el apoyo de su exmarido. Posiblemente en algún momento sientan que “no dan más”. Seguramente podrán pedir ayuda, tomar “un mate” con amigas, o quizás, encontrar apoyo y comprensión en un compañero (p. 5).

A pesar de la transformación, situaciones diferenciales basadas en el sistema sexo-género se perpetúan, de manera tal que la mujer debe ser fiel a la maternidad, a la subordinación y al espacio privado. Es cierto, aumenta su participación social, pero debe hacer frente a las barreras sociales genéricas que se reflejan en la jerarquización social.

1.3 Estado de la cuestión

Este apartado tiene como finalidad el señalamiento de líneas recurrentes encontradas en distintas investigaciones relacionadas con el sexismo, la socialización de género y la construcción de la identidad, mediante la búsqueda documental.

Para su construcción, se toman en cuenta los esfuerzos investigativos generados en un periodo de tiempo que va desde el año 2001 hasta la actualidad, con la intención de evidenciar el desarrollo del problema planteado.

Los documentos referenciados se llevan a cabo en un contexto latinoamericano y centroamericano, principalmente en países como México y Costa Rica, y se proponen en el marco de las ciencias sociales como la sociología, la psicología y la antropología, priorizando los esfuerzos cualitativos como naturaleza de las investigaciones.

Los tres subapartados demuestran una conexión entre las dimensiones trabajadas en la investigación al abordar las discusiones realizadas con anterioridad, lo que favorece la construcción del objeto problema del esfuerzo investigativo.

1.3.1 Identidad y su construcción

Primero, es necesario identificar cómo los estudios han trabajado y conceptualizado la identidad; al respecto, autores como Vera y Valenzuela (2012) mencionan que encasillar la identidad en una descripción exclusiva es incorrecto a razón de que la misma es cambiante.

Por consiguiente, se ha trabajado el concepto de *identidad* en torno a la percepción propia del *yo*, en la cual se produce una asociación y una diferenciación de elementos de carácter cultural e históricos que brindan un significado mental para reconocerse de forma individual. En su propuesta, Quiroga et al. (2021) indican que la identidad es una construcción que “requiere una integración de roles con una perspectiva histórica y búsqueda activa en el presente para ampliar el campo experiencial” (p. 4). De esta manera, se define la identidad como integradora del elemento vivencial de las personas en relación con su entorno y las experiencias históricas.

Asimismo, Blanco (2008) enumera tres formas en las que se construye la identidad; primero, resalta que esta no es parte innata de las personas, sino el resultante de *la producción simbólica*, correspondiente a las asociaciones mentales del mundo, las *relaciones de poder* como método de organización estructural social y las *normas* que intervienen en cómo se

vinculan los hombres y las mujeres. El conjunto de estos elementos está intercedido por un contexto social y, por ende, varían entre sí.

Estos dos últimos esfuerzos destacan la importancia de la complementación e integración que recaen en la identidad. Ambos concuerdan en la relevancia del proceso de configuración contextual dentro de cada individuo pues, a partir de este, se obtiene una interpretación que confiere un sentido a la experimentación de la cotidianidad que involucra a quien participa en el medio adscrito, lo cual funciona para comprender el proceso de socialización en medio de la autorrepresentación identitaria, tal como se plantea en esta investigación.

En contraparte, Andrew (2010) identifica la dualidad entre la comprensión esencialista y la postestructuralista de la construcción de la identidad. En el caso del esencialismo, habla de una visión de la identidad asociada a la naturaleza humana como una verdad absoluta, que no es interpelada por contextos varios y, por esto, resulta ser única. En el caso contrario, con la percepción postestructuralista se analiza la identidad en relación con la variabilidad, no naturalizada o biológicamente construida, al producirse gracias a una multiplicidad de discursos en conflicto, edificados en las bases históricas y culturales.

A efectos de la presente investigación, este acercamiento a la propuesta de Andrew (2010) sobre la percepción postestructuralista permite efectuar un análisis sociológico que prioriza el intercambio de elementos retenidos en una dimensión como lo es la identidad, al considerar esta multiplicidad de factores sociales contenidos en los individuos que les interpelan.

Ahora bien, Salas (2013) trabaja la identidad desde su consideración *social*, la cual propicia el sentido de pertenencia a un grupo en específico. Así, señala que la identidad del *yo* se encuentra trastocada por las interacciones producidas en este sentido comunitario, tomando en cuenta que “parte de nuestra identidad depende del establecimiento de una comunidad y del hallazgo de maneras para pertenecer a ella. Por lo tanto, el aprendizaje está profundamente influido por la naturaleza de las relaciones sociales” (p. 160). La identidad, aun siendo un elemento de carácter individual, se construye respecto al ambiente cultural y social compartido, lo que provoca un proceso de integración, combinación y diferenciación.

Vargas (2014) relata la necesidad de hablar sobre múltiples identidades contenidas en una misma persona, porque al enfrentarse a distintas posiciones contextuales, se deben ajustar

los modelos y roles. En cuanto a esto, se da “la posibilidad de conformar su identidad de formas muy variadas mediante procesos alternos y flexibles de identificación y diferenciación, de aceptación y rechazo de las interpelaciones” (p. 11). De este modo, se genera la integración de nuevos aprendizajes lingüísticos, simbólicos y normativos, tanto en relación con las etapas de desarrollo como en la vinculación a nuevos contextos y entornos.

Como tal, estas propuestas facilitan considerar la socialización múltiple, contribuyendo al entendimiento de los choques de aprendizajes que colocan tensión para la comprensión de sí mismo, pues los entornos varían y en ellos se da un proceso de adaptación que propicia un debate en el autorreconocimiento ante las nuevas demandas sociales. Entendiendo y asociando esta propuesta con la investigación, se determinan varias representaciones sobre la mujer en el entorno de las niñas, las cuales pueden ser distintas entre sí, pero funcionan como modelos de similitud o diferenciación.

Vera y Valenzuela (2012) retoman la consideración de los seres cambiantes que perciben una dualidad entre lo acoplado a sus interpretaciones propias y lo que no, pero en esa dualidad hay espacio para alteraciones, porque la “identidad es resultante de acuerdos y desacuerdos, es negociada y siempre cambiante [...] nos remonta hasta esa dimensión en la que nos enfrentamos a nosotros mismos, nuestro Yo, un sustrato biológico, familiar, educativo y social” (p. 273). Reconocen el cambio como inherente a la identidad por su capacidad de adoptar nuevas formas con el acercamiento a ideas, contextos y realidades, lo cual constituye nuevos significantes y provoca alteraciones a medida que se complejiza.

El planteamiento acerca del constante cambio que recubre la configuración identitaria se adopta para la problematización del objeto de estudio, al poderse mantener una visión sobre la etapa de la infancia y lo que esta conlleva, provocando un acercamiento a las primeras concepciones de un proceso de autorreconocimiento, que después evoluciona con respecto a las nuevas experiencias, mediante la adaptabilidad del proceso de construcción identitario.

1.3.2 Lo femenino y las consideraciones sociales

A lo largo del presente documento, se ha utilizado el término *feminidad* en reiteradas ocasiones, por lo que es necesario acercarse a su relación con el sexismo y a cómo se ha trabajado en diversos estudios. En términos generales, la feminidad constituye una

construcción social cimentada en comportamientos, valores y roles, los cuales son influenciados por aspectos culturales e históricos.

No es posible concebir la feminidad bajo una única definición, porque cada persona investigadora la vincula a concepciones distintas al ser una dimensión abstracta. Varela (2008), por ejemplo, alude al libro *La mística de la feminidad* cuando se refiere a la condición genérica de lo femenino, asociándola a una composición divisoria entre el hombre y la mujer casi dada de manera biológica como el sexo: la mujer con la feminidad y el hombre con la masculinidad; no obstante, señala una posición igualitaria entre esta división genérica.

Asimismo, Sau (2001) trabaja la feminidad desde la percepción patriarcal, en la que existe una construcción en torno a la división dualista, pero en función del sistema patriarcal al otorgar determinaciones “atribuidas y distribuidas a las mujeres, a la vez que les impedían desarrollar y expresar la otra mitad, destinada esta a ser adjudicada a los hombres, por su índole apta para el cometido del proyecto patriarcal de sociedad” (p. 99). Esto implica que al designar cualidades como femeninas, se circunscribe a la mujer dentro de modelos sociales específicos para limitar su espacio de acción al competir con lo considerado como masculino, pues este último siempre estará fuera de su alcance.

Por otra parte, Sojo (2020) expone cómo se asocia mentalmente a la mujer con la feminidad, rescatando la apariencia y el actuar, por ejemplo, con la “maternidad, belleza, sexualidad, apariencia física, comportamiento y cuerpo [...] a la buena figura, juventud, atracción física y clase” (párr. 38). Esta interpretación alude de primera mano a una feminidad desde las vinculaciones corporales y el cumplimiento de roles, lo que genera un espacio de reflexión para considerar cuáles son las especificaciones de esta feminidad física característica, así como para cuestionar si es parte de la aceptación de un orden natural o uno preestablecido; aspectos que se relacionan directamente con la investigación.

Asociado a lo anterior, De Miguel (2015) construye una investigación en torno a la *neoliberalización sexual*. En su interpretación, asume una feminidad más liberal e individualizada, porque abarca aquello que las mujeres identifican como propio al sentirse a gusto con la forma en que se perciben, ya sea en el aspecto corporal al sentirse atractivas, o bien, aquello que logre satisfacer su autoconfianza, incluso en relación con otras mujeres. De esta manera, es posible reconocer una interpretación de lo femenino de carácter individual,

la cual varía al depender de las convicciones que cada una sostenga; sin embargo, permite la apertura a imposiciones sociales.

Los esfuerzos para construir una percepción en la que se pueda encasillar la feminidad, como en los estudios antes mencionados, son fundamentales para establecer bases sobre la forma en que se aprende a demostrar la feminidad, aspecto retomado para este esfuerzo investigativo; además, contribuyen a encaminar una propuesta teórica referente al ideal tipo construido acerca de esta categoría.

Cedillo (2015) trae a colación la corporalidad como referente inmediato de expresión de la feminidad, al revelar que la identidad tiene una importante asociación porque en su construcción implica la incorporación de prácticas desde la corporalidad que inciden en la cómo se *adorna* e interactúa con las demás personas de acuerdo con normas simbólicas de una organización social, para darle sentido al papel individual socialmente designado.

Esta adscripción al cuerpo se aprecia en las investigaciones como una de las principales marcas de diferenciación entre los géneros; o sea, es uno de los métodos con los cuales se niega la otredad de la condición genérica, que se manifiesta por medio de las formas de comportarse, vestirse o expresarse. Aunque estas no son un parámetro universal para un género en específico, es posible adaptar una expresión concreta a la identidad genérica, al hacer asociaciones mentales como una fórmula socialmente establecida en la que, si se relaciona lo femenino a una característica, un comportamiento, un objeto e inclusive un color, se oculta entonces la cabida de lo masculino.

Un elemento por rescatar de estas asociaciones es que pueden estar influenciadas por el contexto social. Flores (2005) señala que se identifican pensamientos, comportamientos, valoraciones y actitudes edificados en torno a la formulación previa típica de los mandatos y los roles sociales predeterminados para el hombre y la mujer, que se terminan vinculando como referentes a la determinación de las condiciones genéricas, pues se reproducen en los espacios de actuación donde se les permite, como lo es el hogar o la familia en el caso de las mujeres. Es decir, esta lista de características es un claro reflejo de las normas, los roles y los papeles que las mujeres asumen como propios.

Subirats y Tomé (2007) intervienen en esta discusión al referirse a la existencia de modelos de comportamiento y actitudes para el desempeño de roles tradicionales que marcan una diferencia sexual y tienen una “clara tendencia en muchos sectores a la afirmación de

una ‘naturaleza femenina’ invariable o una ‘esencia femenina’ [...] detrás de estas afirmaciones hay una voluntad de que nada se mueva y las mujeres sigan desempeñando unos roles tradicionales claramente discriminatorios” (p. 28). Es necesario describir esta *naturaleza femenina*, porque en la actualidad no es posible el conocimiento certero de si esto es inherente a la mujer, o bien, si toma parte de constructos sociales replicados e internalizados.

Respecto a esta discusión, interesa relacionar específicamente los planteamientos que consideran la existencia de una influencia en los procesos de socialización como resultado de la participación de instituciones y agentes socializadores que median en el contexto cultural y la experimentación de los individuos, debido a que hasta el momento no hay una conclusión que verifique la posibilidad de las características innatas de la mujer y su feminidad.

Blanco (2008) y Buquet (2011) han trabajado la comprensión de los roles tradicionales y los estereotipos de género abarcando la intervención de la división sexual del trabajo, de lo cual se deriva la asignación de tareas sobre el cumplimiento de la reproducción y la producción. En el caso de la primera, responde al “cuidado de los hijos e hijas y del hogar, son consideradas responsabilidad de las mujeres. Las tareas productivas que se realizan fuera del hogar [...] son, en apariencia, responsabilidad de los hombres” (Blanco, 2008, p. 9). La asignación de roles produce una estratificación que dicta la dinámica genérica en torno al accionar y, así, cuando se rompen estos planteamientos, se reconfigura el patrón predispuesto.

Se retoma para esta investigación la división sexual del trabajo como elemento primordial, porque aun considerando la diferencia existente entre los sexos como parte de la *riqueza de la humanidad*, se predispone un espacio para el hombre y la mujer en la sociedad. Estas asociaciones derivan de la catalogación de los espacios como públicos y privados y, en ellos, se establecen roles y tareas delimitados, que se deben analizar al poder ser parte de la naturalización de la feminidad.

La reflexión hecha a partir de los estudios facilita reconocer las consideraciones sociales que acompañan a esta condición genérica. La feminidad es un producto que surge de la repetición histórica de conductas y patrones, los cuales conforman estructuras de poder que designan las cualidades aceptadas de acción y reacción de una mujer o identifican cómo

parte de esta evoluciona y se adapta a las transformaciones sociales, pero a su vez sostiene las normas creadas desde un sistema patriarcal.

1.3.3 Procesos de socialización

La creación de la identidad y el establecimiento de la feminidad como condición genérica tienen una característica en común: son influenciados por el proceso de socialización y los agentes socializadores que constituyen las instituciones sociales, pues mediante estos se incluyen y descartan actitudes, acciones y otros por medio de la repetición.

Las niñas y los niños atraviesan la primera etapa de socialización, en la que se introduce la interacción social. Algunos estudios como los de Yubero (2004), así como los de Simkin y Becerra (2013), destacan que “la socialización primaria corresponde a la introducción del individuo en la sociedad, es decir, a la internalización por parte del sujeto de un ‘mundo objetivo’ social construido por ‘otros significativos’ encargados de su socialización” (p. 124). De este modo, la socialización primaria es el primer contacto de la niñez con el mundo y con el conjunto de factores sociales preexistentes en un contexto determinado, los cuales son un antecedente para la realidad de un individuo.

En el caso de este trabajo, se considera el proceso de socialización dividido en etapas, debido a que facilita comprender la integración paulatina del individuo al entorno como ser social, para posteriormente constituirse como parte de la sociedad al internalizar los significantes que integran su mundo. Por consiguiente, la primera etapa de la socialización planteada por los autores contribuye a identificar el inicio de la tipificación del individuo con sus semejantes que comparten una propuesta sobre su mundo directo y, a partir de la experimentación, este primer aprendizaje evoluciona.

Con relación a la familia, Godínez y Rojas (2010) indican que esta “representa el tejido social que se convierte en el núcleo básico de una sociedad determinada [...] reforzando constantemente el respeto, las normas establecidas, el cumplimiento de la ley, el desarrollo y aprendizaje de todas las potencialidades del niño” (p. 16). Este es el núcleo de la socialización primaria, en la familia se internalizan conductas, estereotipos, creencias y la dualidad entre lo considerado como correcto e incorrecto asociado a la moral; no obstante, su estructura se encuentra mediada por la influencia de un precedente como el contexto cultural.

La familia es una institución cambiante que se adapta a las actualizaciones sociales; así, pasa de vincularse a un clan a una multiplicidad de núcleos familiares. Según este dinamismo que la caracteriza, Cebotarev (2003) analiza la división sexual del trabajo del microambiente familiar. En cuanto a esto, define un nuevo contexto en relación con las *funciones tradicionales* del hombre y la mujer por los requerimientos económicos actuales:

Las mujeres ya no se limitan a ser esposas y madres y a dedicarse exclusivamente al hogar. La mayoría se ven forzadas a asumir responsabilidades económicas, que las lleva a trabajar fuera del hogar. Los hombres se ven obligados a apoyar a sus esposas, a aprender destrezas nuevas y a disfrutar de nuevas satisfacciones, expandiendo sus roles más allá del hecho de ser proveedores y disciplinadores. Todo esto tiene implicaciones para la socialización de las nuevas generaciones al crear demandas e identidades nuevas (p. 2).

En esta investigación, para el análisis se toma en cuenta este nuevo contexto familiar expuesto por la autora, al ser común que mujeres ejerzan roles dentro de la fuerza laboral debido a las cargas económicas demandadas por la sociedad actual; sin embargo, esto no aminora el cumplimiento de las responsabilidades a lo interno de la familia, aun cuando se incluya al hombre dentro de su ejecución. Por lo tanto, se mantiene un *status quo* de la posición que ocupa la mujer en las familias tradicionales.

El estudio de Corrales et al. (2004) presenta una realidad similar, porque investiga acerca de la opinión de personas infantes dentro del contexto preescolar sobre las labores de crianza y los oficios domésticos del hogar, quienes señalan que estos deben asignarse a la figura de la mujer dentro de la familia, mientras que el soporte económico debe estar a cargo del hombre. A pesar de los avances manifestados por Cebotarev (2003) y Corrales et al. (2004), en relación con la apertura de las labores dentro del hogar, los estudios demuestran la perpetuación de la división sexual diferenciada tradicional; aun con el incremento de la participación social de la mujer, se produce un sobrecargo de labores para la misma.

Considerando los centros educativos según la perspectiva de Cedillo (2015), se adjudican dos experiencias a las escuelas como procesos de socialización. En primera instancia, como agentes moderadores al establecer una normativa y figuras de autoridad y, a su vez, como un agente informal, puesto que facilita el intercambio cercano y constante con un grupo de pares que conviven en un entorno en el cual “aprenden a comportarse y a generar

expectativas sobre sí mismos y los demás que se vuelven determinantes de la adquisición de una relación significativa y duradera” (p. 10). Esta interacción continua propicia el intercambio de aprendizajes culturales, históricos, sociales, entre otros, que contribuyen a moldear el rasgo identitario individual.

Kehily (2001) habla de un escenario de intercambio de experiencias dentro de las instituciones académicas escolares mediante un régimen preestablecido que funciona como un medio de control de las actuaciones sociales de quienes se encuentran inmersos en estas:

Se puede moldear de manera particular mediante la colocación estratégica de mesas, sillas y equipos de aula. Los cuerpos en la escuela se pueden ver de dos maneras: colectivamente como un cuerpo estudiantil, para ser controlado y movido con facilidad, y como cuerpos individuales para ser, simultáneamente, entrenados y protegidos (p. 178).

En este caso en particular, se enlazan estos escenarios como una visión estratégica que integra la interacción formal e informal entre pares y figuras de autoridad para moldear la experimentación. Bajo esta misma lógica, Flores (2005) identifica en el espacio escolar un disciplinamiento que impregna ideales, valores y estímulos para acercar a las personas como individuos a la aceptación de un orden social y de género consolidado.

De igual forma, no solo las normas preestablecidas son métodos de control en los procesos de socialización, pues también la interacción social entre grupos de pares es decisiva. Al respecto, Solís (2001) y Naranjo (2007) indican que las interacciones entre estudiantes “se presentan en gran medida como un determinante crítico del sentido de lo válido [...] cuando no se cuenta con el apoyo y la aprobación de los compañeros, la persona es apartada o descalificada” (p. 20). Los estudios citados permiten comprender el centro educativo como un espacio que simula una sociedad a pequeña escala: la interacción con otros condiciona el sentido de pertenencia, ya que se deben adoptar las normas preestablecidas para poder integrarse, lo cual resulta significativo para la autorreferenciación.

El último agente socializador son los medios de comunicación y las redes sociales, en los que se exponen modelos de los roles de género. En este sentido, se ubican las líneas investigativas de Araya (2006) y Ordóñez (2018), en las que se califican los medios de comunicación como referentes de discriminación cruzada, porque se cosifica el cuerpo y la niñez. Al tener estos modelos de referencia, el infante es vulnerable ante imágenes

sexualizadas o estereotipadas que edifican un imaginario del cómo ser para ser aceptado dentro de la sociedad.

A partir de estos agentes socializadores, se integra en las personas infantes un aprendizaje que constituye una visión de mundo que podría estar condicionada por una cultura diferencial sexista. Si se explica la socialización de género a partir de la repetición de patrones culturales, se direcciona al hombre y a la mujer a un comportamiento o una imagen mental en específico. Subirats y Tomé (2007), en su investigación sobre la coeducación, rescatan esta idea:

La personalidad de cada individuo es moldeada en profundidad para adaptarse a los patrones genéricos, de modo tal que el género pasa a formar parte de su forma de percibir el mundo, de su identidad, de sus respuestas frente a los estímulos externos. La socialización, como operación básica de interiorización de las normas sociales, está totalmente marcada por la distinción genérica, de modo que, en general, desde las primeras manifestaciones de la personalidad de una criatura humana se ejerce la socialización de forma distinta según se esté tratando con un niño o con una niña (p. 24).

De acuerdo con este criterio, desde una etapa primeriza de la vida se transmiten normas que caracterizan las posiciones de mundo que ocupan las personas de manera asociativa a un ideal genérico, el cual varía ampliamente si se relaciona con un hombre o una mujer, pero que no necesariamente es concordante con las capacidades individuales, más bien, es el resultado de un proceso cultural y patriarcal.

Para concluir, es preciso reconocer la importancia de los actores sociales mencionados, porque facilitan la perpetuación de un sistema donde se referencia a la mujer como otredad al hombre en detrimento de lo femenino y, por tanto, se atribuyen características que perjudican la posición de la mujer en la sociedad, pues la internalización de las propuestas sexistas asociadas al orden masculino son poco cuestionadas, ya que “este tipo de socialización se caracteriza por su precocidad, multiformidad y omnipresencia” (Cedillo, 2015, p. 55). Esto genera procesos de socialización que repiten patrones de modelos históricos específicos bajo los cuales se ordena la sociedad.

Capítulo II

2.1 Construcción del objeto de análisis sociológico

Actualmente, se observan avances significativos en relación con la integración de la mujer al espacio público. Sin embargo, más allá de su incorporación, se debe analizar la calidad de su participación, para que esta se produzca lejos de posicionamientos condicionantes, lo cual aún no se ha logrado, incluso en etapas cruciales del desarrollo como la infancia.

El sexismo, por ejemplo, es una de las formas de discriminación en detrimento de la mujer, que proclama al hombre como la medida del todo dentro de una estructura patriarcal. Este se presenta a partir de medios simbólicos, físicos, lingüísticos, entre otros, y trae consigo implicaciones para el desenvolvimiento de las niñas, al cimentarse en patrones y modelos desiguales históricos que inciden en la formación de la identidad social e individual.

En medio de los procesos de socialización, se ha perpetuado un orden estructural que aminora y desvaloriza las capacidades de las mujeres basándose en la diferencia sexual y en los simbolismos genéricos, ambos fenómenos de origen patriarcal. En cuanto a esto, como la identidad individual incorpora un contenido social, los patrones culturales intervienen en la modificación de la conducta e impactan de manera desigual en la identidad de hombres y mujeres.

Con la identidad de género, el individuo, en este caso las niñas, asume características como propias y, por ende, adquiere un sentido de sí mismo individual y colectivo que genera una diferenciación para con las demás personas, pero también una asociación con estas. En la identidad recae la “comprensión de quiénes somos y quiénes son los demás, y recíprocamente, la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás, incluidos nosotros” (Vera y Valenzuela, 2012, p. 273). Por tanto, se nutre de cualidades, características y determinaciones que, si están intervenidas por la transmisión de nociones sexistas, pueden asumirse como propias.

Ahora bien, para concretar el objeto de estudio, se formula la siguiente pregunta problema: ¿Cómo influye el sexismo en la socialización del género y en la construcción de la identidad de género en niñas entre los 10 a los 11 años de quinto año de la Escuela de Santiago de la provincia de Heredia en el periodo 2024?

Esta interrogante delimita el problema de investigación, que adquiere el carácter sociológico requerido al visualizar el sistema patriarcal como un gran *velo* en la sociedad que se ha naturalizado desde épocas antiguas. Con este sistema, se establece una línea divisoria entre el hombre y la mujer, entre lo masculino y lo femenino y, así, se presenta el sexismo, en el cual se asigna el poder al hombre y los prejuicios vinculados con carencias y limitaciones a la mujer.

2.2 Preguntas generadoras

El planteamiento de preguntas es fundamental para analizar las variables desde distintas perspectivas y, de esta manera, abarcar la realidad de forma puntual. En esta investigación, se formulan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué compone la identidad de género de las niñas de 10 a 11 años de la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia?
2. ¿Cuáles son los principales elementos asociados a la socialización de género que forman parte de la identidad de género de las niñas de 10 a 11 años de la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia?
3. ¿Cuáles son las asociaciones mentales que poseen las niñas de 10 a 11 años de la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia sobre el feminismo, el sistema patriarcal, el machismo o el sexismo?

Con base en estas interrogantes, se acompaña la construcción del objeto sociológico, al identificar perspectivas desde las cuales se pueda desarrollar un análisis pertinente; a su vez, son la guía de la que se desprende el planteamiento de los objetivos por concretar.

2.3 Objetivos

El rol de los objetivos es proponer las metas por alcanzar con el estudio. Estos se construyen según los planteamientos teóricos, antecedentes y vacíos reconocidos en investigaciones previas, para generar aportes con el desarrollo del estudio. De este modo, el objetivo general por lograr con este esfuerzo es el siguiente:

- Analizar la influencia que tiene el sexismo en los procesos de socialización de género y en la construcción de la identidad de género de nueve niñas entre los 10 a los 11

años que cursan quinto grado de la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia en el periodo 2024.

A partir de esta propuesta general, se derivan los objetivos específicos, los mismos exponen cómo se pretende dar continuidad para alcanzar y ser consecuente con el objetivo general. Los objetivos propuestos son:

1. Identificar las principales referencias provenientes del sexismo en la socialización de género que trastocan la identidad de nueve niñas en edades de los 10 a los 11 años que cursan quinto año en la Escuela de Santiago en San Rafael de Heredia en el periodo 2024.
2. Describir los procesos de socialización de género en torno a la reproducción de modelos e ideales en nueve niñas entre los 10 a los 11 años que cursan quinto grado en la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia en el periodo 2024.
3. Reconocer impresiones del sexismo y sus representaciones en la cotidianidad de niñas entre los 10 a 11 años que cursan quinto grado en la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia en el periodo 2024.

La formulación de estos objetivos posiciona la investigación en un espacio, tiempo y propósito definidos, que guían las investigaciones consecuentes.

Capítulo III

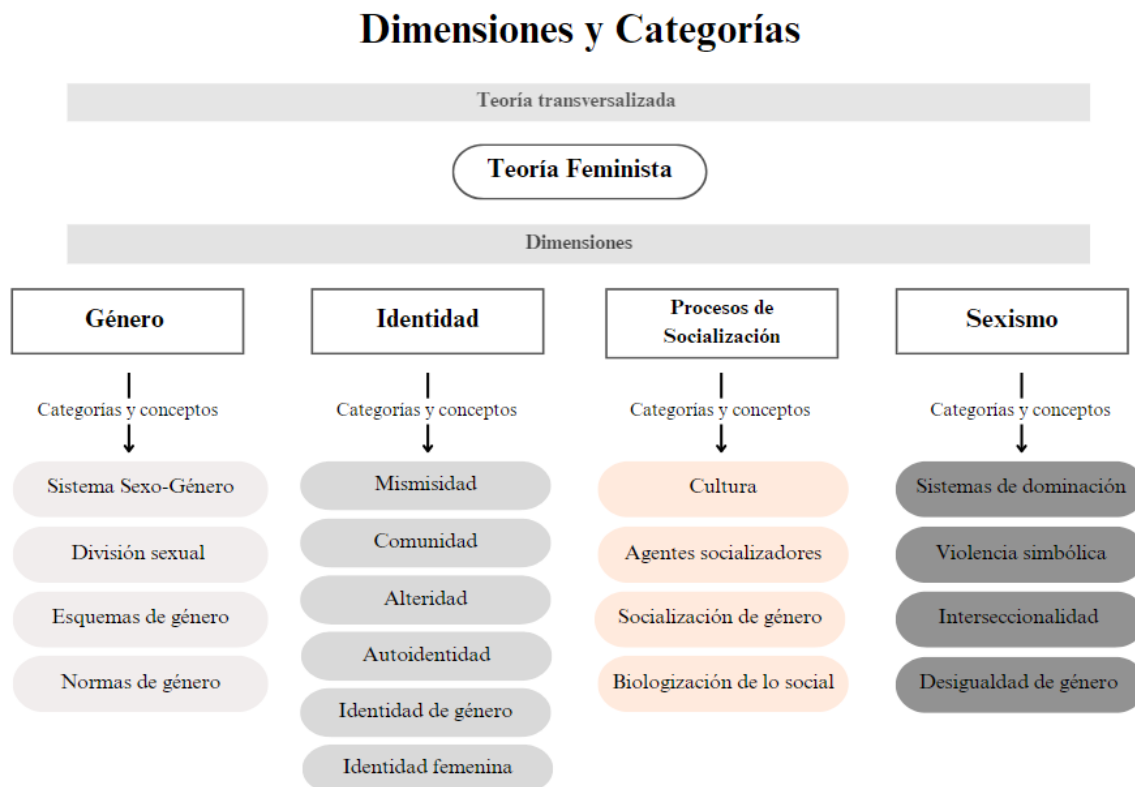
3.1 Marco teórico

Con la finalidad de sustentar el esfuerzo investigativo, se establece la teoría feminista como eje transversal desde el bagaje de autoras como Ana de Miguel, Nuria Varela, Teresa Fallas, entre otras, quienes se refieren a las dimensiones del objeto de estudio (el género, la identidad, los procesos de socialización y el sexismo), lo que brinda herramientas importantes para el análisis.

En este apartado se desarrollan estas dimensiones señaladas y sus categorías, las cuales se exponen en la figura 1.

Figura 1

Dimensiones y categorías de la investigación



Nota. Elaboración propia.

3.1.1 Teoría feminista

La teoría feminista es una propuesta que concientiza acerca de la opresión histórica dirigida a la mujer. Esta problematiza la inequidad y desigualdad de género y fomenta la modificación del orden preestablecido que subordina a la mujer. Así, es una alternativa crítica que posiciona el género como centro en los procesos investigativos, al tomar como referencia la vivencialidad de la mujer en la cotidianidad. Según DeVault (1996):

El objetivo de gran parte de la investigación feminista ha sido "atraer a las mujeres", es decir, encontrar lo que ha sido ignorado, censurado y reprimido, y revelar tanto la diversidad de las vidas reales de las mujeres y los mecanismos ideológicos que han hecho (p. 32).

Esta teoría puntualiza los contextos que afectan a la mujer en la discusión de la vida pública y privada e intenta superar el papel protagónico de la figura del hombre a partir de la producción de constructos teóricos que pretenden alejarse del sistema impositivo patriarcal.

El feminismo, como crítica de la sociedad, supone la apropiación de las herramientas que ya han sido la base de estudios para desenmascarar las predisposiciones que condicionan el habitar la sociedad desde la corporalidad de una mujer. La teoría feminista es una estrategia para reivindicar aquello que no ha sido oculto, pero sí invisibilizado. El feminismo retoma el género no solo como categoría, sino también como un punto central que determina en la investigación la experimentación y el contexto desde la individualidad y la colectividad para generar evidencia sobre el impacto de la asimetría genérica y la forma de habitar de modo desigual.

La perspectiva de género corresponde a una herramienta clave para analizar los lineamientos construidos de manera estructural, histórica, cultural y diferencialmente provenientes desde el orden patriarcal que inciden en las experiencias de vida del hombre y la mujer. En cuanto a esto, Buquet (2011) señala que los análisis desde la perspectiva de género contemplan los siguientes elementos:

—[...] las diferencias y diversidad de identidades, el cuestionamiento de los estereotipos sexistas, el papel de las mujeres en la historia, así como desaprender la violencia y la discriminación hacia las mujeres—, aporta [...] elementos para la deconstrucción de las diversas formas de discriminación imperantes en nuestras sociedades y les transmite valores de equidad y respeto a las diferencias (p. 214).

Esta perspectiva recuerda el poder implícito y explícito que se le otorga a la representación de un género como forma de dominación, por ende, se construye una representación social trastocada que se socializa a las niñas y se puede originar desde el primer momento en que se introduce a los individuos en la sociedad.

La perspectiva de género facilita identificar cómo la construcción de este influye en las niñas, al estar condicionado bajo parámetros sexistas patriarcales. Además, esta perspectiva se construye al desafiar las estructuras normativas patriarcales, de modo tal que el análisis se sustenta en la criticidad que propone esta teoría para enfrentarse a la deconstrucción de los dogmas genéricos.

En esta sección se expone la propuesta teórica que fundamenta el análisis, recurriendo a las posibilidades que esta supone en el marco de la investigación, pero también es necesario recorrer las dimensiones y las categorías tomadas en cuenta para comprender a profundidad el objeto de estudio.

3.1.2 Género

El género es una construcción social, la cual se nutre de constructos culturales e históricos que engloban a la feminidad y masculinidad, mediante una gama de normas que tienen un impacto directo en la corporalidad y la vivencialidad de una persona.

A efectos del presente trabajo, se propone esta dimensión desde la óptica de Martínez (2007), quien detalla:

Una construcción histórico-cultural que prescribe determinadas formas diferenciales de pensar, sentir y ser para hombres y mujeres [...] lo masculino y lo femenino como construcciones sociales enunciadas, interpelan a la subjetividad que se adhiere a sus cánones reproduciendo en uno u otro sentido con “o” de exclusión este imaginario social, y así sus estereotipos, prejuicios y la discriminación social concomitante. Lo masculino y lo femenino no solo son construcciones sociales, sino también filtro cultural, constitución subjetiva e interpretación genérica del mundo (pp. 87-88).

El género abandona el binarismo producido a partir de las consideraciones biológicas del sexo e impulsa nuevas categorías constituidas por la combinación de representaciones de lo estipulado como masculino y lo femenino. Por lo tanto, varían entre sí, pues además se

experimentan múltiples expresiones generadas de la actualización de los modelos, porque no son estables, sino que se encuentran en constante mutación.

3.1.2.1 Sistema sexo-género

Cuando se alude al género, se hace referencia específicamente al aspecto sociocultural; no obstante, se ha propiciado un acercamiento a la biología de forma relacional, lo que ha originado el sistema sexo-género. Este sistema se construye a partir de la consideración unidireccional de la determinación biológica y fisiológica, así como de la construcción cultural y social como uno solo, trasladando la línea divisora entre ambos conceptos. Por ende, el hombre es igual a masculino y la mujer es igual a femenino, de manera invariable.

La propuesta de Rubin (1986) lo designa como: “El sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas” (p. 97). Esto corresponde a una determinación simple, pero restrictiva que moldea un comportamiento socialmente femenino y otro masculino apropiados.

En el caso de las niñas participantes, este sistema sexo-género comienza a aparecer cuando comprenden diferencias entre lo *femenino* y lo *masculino* dentro de su entorno escolar y cotidiano, por lo cual interesa ahondar en cómo internalizan estas distinciones.

3.1.2.2 División sexual

Bajo este sistema simbólico, se ordena la sociedad de acuerdo con la división sexual en la que se enmarcan las posibilidades para la mujer y el hombre, pero lo anterior se apoya en la hegemonía masculina que contrarresta la participación de las mujeres en la sociedad. Esto se basa en la “Naturaleza diferente y complementaria de los sexos como fundamento de la posterior adscripción a funciones diferentes en el orden social. Esta ideología se difunde a través de la imposición de normas de comportamiento diferentes según el sexo y presenta la forma de una coacción” (De Miguel, 2015, p. 36). La división plantea la jerarquización y prioriza lo masculino sobre lo femenino y las demandas pautadas culturalmente para estimular la aceptación social.

Cabe destacar la existencia de una diferencia entre el hombre y la mujer biológica y fisiológica que no se debe obviar; sin embargo, no se trata de que esas diferencias desaparezcan, sino de la exaltación de las diferencias sociales que ponen en desventaja principalmente a las mujeres y construyen modelos de comportamiento y acción que las restringen. Yubero y Navarro (2010) concuerdan en lo siguiente:

Actualmente, nadie pone en duda que hormonas como los estrógenos y andrógenos, contribuyen a crear diferencias físicas entre las personas. Pero si hablamos de diferencias psicológicas y conductuales, no podemos otorgar el peso de las mismas a los factores genéticos. De hacerlo, estaríamos justificando diversas formas de discriminación en función del sexo, presentes en nuestra sociedad, que deben ser desterradas (p. 11).

La naturalización de las predisposiciones de género construidas social y culturalmente reproduce el poder de forma sutil y enajena la identidad de género a partir de la cosmovisión patriarcal, al sostener una gama de instrucciones sobre el comportamiento, el accionar y el sentir de una persona por su sexo o género que parecen inmutables. Entonces, el dilema es la transmutación del sexo con el género.

En la población participante, estas ideas se reflejan en el modo en que las niñas asumen y reproducen las normas de comportamiento asociadas a lo femenino. Resalta su involucramiento, comportamiento y adscripción a normas vinculadas con expectativas sociales, lo cual interesa vislumbrar como método de comprensión de la hegemonía masculina que ordena la sociedad, incluso desde edades tempranas, y configura un orden simbólico adquirido posteriormente.

3.1.2.3 Esquemas de género

La principal forma en que se acepta el orden genérico responde a las expectativas propuestas por los esquemas de género. Estos funcionan como una guía acerca de los dogmas que simbolizan la validación social, en un intento de homogeneizar a la población por medio del establecimiento, mantenimiento y sometimiento de modos de producción sociales específicos que impactan en las condiciones materiales de la vida. Hay una posible elección sobre estos esquemas; sin embargo, no adaptarse a los mismos trae consigo consecuencias en forma de rechazo o exclusión, pues se toma como una conducta desviada de la norma.

Los esquemas establecen parámetros de organización y comportamiento, o bien, “conductas sociales consideradas adecuadas, dentro del contexto donde se encuentra el individuo, además de las normas y valores que rigen esos patrones conductuales” (Yubero et al., 2003, p. 13). Existe una dualidad esquemática equivalente a las posibilidades de acción de una persona a partir de comportamientos desiguales, pero equivalentes entre sí, según la interpretación de estos propuestos sobre la identificación genérica. Por tanto, se encuentra la mujer como contraparte del hombre y la feminidad como contraria a la masculinidad, al tomarse como opuestos.

Estas expectativas se pueden señalar a partir de la interpretación de las niñas acerca de su comportamiento, sus elecciones y valoraciones diferenciadas sobre sus conductas y su actuar, porque la transmisión de parámetros que funcionan como entes reguladores recaen en los esquemas de género vistos desde el entorno que comparten. Así, la aceptación del orden genérico no ocurre de manera consciente, sino mediante procesos cotidianos de socialización que moldean su identidad y definen los límites de lo que significa *ser niña* dentro del grupo.

3.1.2.4 Normas de género

Estos esquemas se adscriben a una visión conformista del mundo, en la cual hay asociaciones preestablecidas poco cuestionadas que mantienen y reproducen un orden en la estructura social. Al respecto, se fundamentan en normas que designan el *deber ser* con base en el sistema sexo-género, llamadas normas de género. Estas son imposiciones sociales contenidas por asignaciones simbólicas facilitadoras de la estabilidad de un orden social.

En cuanto a lo expuesto, ONU Mujeres (2021) indica concretamente que las normas de género son el resultado del conjunto de los ideales normativos del sistema patriarcal, al otorgarles a las mujeres una condición peyorativa en contraste con los hombres, lo que facilita la conformación de un desarrollo desigual en relación con su libertad de voz, poder y sentido de sí mismas.

Muchas de ellas reproducen, sin cuestionamiento, ideas sobre cómo *debe* comportarse una niña, qué actividades son apropiadas para su sexo o qué rasgos las hacen aceptadas por sus pares y las figuras adultas. De esta forma, las normas de género no solo orientan su manera de verse a sí mismas, sino que también condicionan su libertad de expresión y acción, perpetuando desigualdades simbólicas que limitan la construcción plena de su identidad.

3.1.2.5 Identidad

La identidad es el resultado de adoptar elementos acumulativamente por medio de las experiencias interpersonales, de las cuales se obtienen referentes simbólicos que, por sus significaciones, se afirman o se niegan, fundando como tal un conjunto que constituye el autorreconocimiento.

De esta forma, se trabaja la identidad como “una estructura que mantiene lazos estrechos con funciones cognitivas como la memoria, la percepción, la reflexión y la conciencia, con el fin de construir y desarrollar una coherencia espacio temporal en un individuo o grupo” (Salzmann, 2017, p. 108). Esta coherencia recae en la representación personal o social que permite tomar conciencia mediante un proceso de reflexión y aprendizaje acerca de la pertenencia, la semejanza y la diferencia que definen su ser y su entorno.

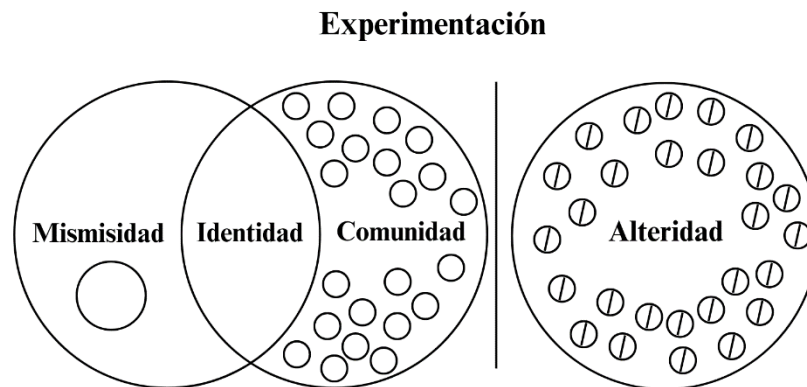
La múltiple experimentación configura un marco de referencia para definirse a sí mismas. A partir de esto, las niñas configuran un sentido de pertenencia que combina tanto la aceptación de modelos tradicionales de feminidad como la incorporación de rasgos propios, en un intento por afirmarse. Este proceso demuestra cómo la identidad no es fija, sino que se construye y negocia constantemente, en función de las experiencias y las valoraciones sociales que cada una recibe.

3.1.2.6 Mismisidad, comunidad y alteridad

La identidad alberga tres principios, a saber, la *mismisidad*, la *comunidad* y la *alteridad*; estos se muestran en la siguiente figura:

Figura 2

Componentes de la identidad



Nota. Elaboración propia, adaptado de *Identidad genérica y feminismo*, por M. Lagarde, 1998, <https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/1998/14107954.pdf>.

Describiendo la figura 2, los círculos de menor tamaño se refieren a la experimentación de las personas, aquella compuesta del principio de vivencialidad originado por la participación en el mundo social. En medio de esta intervención, se presentan tres fenómenos, el primero de ellos es la mismidad, correspondiente a la visión individual del *yo mismo*; es decir, a la corporalidad individual en la que intervienen el medio social, las diversas concepciones de mundo y los valores aprendidos, lo cual genera diferencias entre los individuos.

El segundo es la comunidad, reflejada en la experimentación conjunta por medio de la pertenencia. De este modo, se cruza los límites individuales y se incorpora a individuos externos, de manera que existe un principio de unificación que favorece una interpretación colectiva; por esto, en la figura se ilustra con círculos unidos. Finalmente, se encuentra la alteridad, esta supone la poca o nula asociación, por esto se representa en la figura con una línea; así, en medio de la experimentación, no se favorece la identificación ni, por ende, la unión, al no darse una interpretación común.

Lagarde (1998) explica la mismidad como la interpretación de lo perteneciente a un *yo* constituido a partir de las valoraciones, experiencias e intervenciones individuales que configuran la identidad como singular. En otras palabras, es aquello propio de un individuo, porque la interpretación de una experiencia no se puede replicar y, a partir de esta individualidad, se construye una visión de mundo.

Ahora bien, la comunidad se relaciona con la adscripción a un grupo que posee características en las cuales el *yo*, como ser social, encuentra similitudes, esto posibilita la interacción fluida; por el contrario, si halla alteridad, como un no semejante, niega su pertenencia. La alteridad es todo aquello lejos de la mismidad que identifica a una persona, al constituirse como una otredad, y se mide según una mayor o menor semejanza, lo que produce una segregación para con los otros. Estos tres elementos varían entre sí y mutan constantemente para aumentar o disminuir la línea divisora entre la interpretación del *yo*, del *nosotros* y de los *otros*.

Lagarde (1998) deja en claro esta interacción simbólica que conforma el proceso de construcción de identidad:

El sujeto es un ser identitario, conflictivo y en movimiento interno consciente e inconsciente, determinado por el mundo, por su pertenencia a él, y por su relación con los otros. Pero el sujeto es también actuante creativo de su propia vida y, en ese sentido, inventor, experimentador, innovador de la historia. Hay desde luego experiencias en las que lo comunitario está en primer término y otras en cambio, en que la singularidad diferenciadora no permite la identificación (p. 22).

La individualidad posibilita analizar la singularidad de la identidad en la que el sujeto tiene un papel de modificación y significación propio de la experiencia, pero a su vez estas interpretaciones favorecen la adaptación a un grupo de semejantes como un método de agrupación, o bien, a una segregación con estos.

3.1.2.7 Autoidentidad

La autoidentidad se compone de los valores, imaginarios, ideales y características que se asumen como personales y construyen una referencia para la descripción propia como una forma de protagonismo, con el objetivo de comprenderse e interpretarse en el entorno más próximo. Ramírez y Barragán (2018) conciben dentro de la autoidentidad, lo siguiente:

Conjunto de valoraciones que una persona tiene respecto de sí en un campo de acción y momento determinado [...] hace referencia a un conjunto de creencias, actitudes, deseos, valores y expectativas del mundo exterior y que el individuo transforma en su mundo interior [...] el individuo se atribuye rasgos a sí mismo, incluso más que a otros

individuos, es decir, se da a sí mismo más valores y características propias que las que provee a otro grupo de personas (párr. 9).

La autoidentidad es la imagen creada individualmente, pero construida por medio de los referentes culturales-sociales compartidos como sociedad que funcionan como referentes de acción. Asimismo, alberga en sí un compuesto de poder que se ejerce mediante las predisposiciones genéricas limitadas que mantienen y reproducen un ordenamiento en la sociedad. Esto resulta en parte de la preocupación colectiva y, por tanto, en vez de ser individual, es política.

Conociendo la propuesta de la autoidentidad, se facilita el reconocimiento de los componentes que conforman la identidad de las niñas, entendiendo que esta surge a partir de la adopción y el reconocimiento de los elementos acordes a su visión propia del mundo, porque “el individuo no es un fiel reflejo de los grupos a los cuales pertenece. Se trata de un elemento medular que da cuenta de relaciones dinámicas, creativas, y no de simples momentos de pasividad o de copia” (González, 2017, p. 30). La autoidentidad se aleja de la identidad socialmente asignada y se hace flexible con la autopercepción; de esta forma, se redefine para darle sentido al ser que habita un medio social.

3.1.2.8 Identidad de género

Como se expuso, hay una multiplicidad de identidades. En este caso, interesa aproximarse a la identidad de género, que es compleja al involucrar la construcción social del género y las correlaciones con los discursos dominantes sobre la feminidad y la masculinidad. De acuerdo con Arango et al. (1995), esta identidad implica:

Un cuestionamiento de las categorías binarias que campean en el análisis social como naturaleza/cultura, público/privado, producción/reproducción, e incluso masculino/femenino. Se observan tres grandes áreas de reflexión: la subjetividad y las formas individuales de adquisición de la identidad de género; las condiciones sociales e históricas [...] las representaciones sociales, la ideología y la cultura que buscan dar sentido a la diferenciación sexual (p. 25).

La identidad de género responde a una asociación entre la determinación biológica y las consideraciones sociales adscritas al sistema sexo-género, lo que restringe la comprensión

sobre el uso del cuerpo, el espacio y la participación en la sociedad a partir del sentido de pertenencia para con una de las categorías consolidadas del género.

Aunque también es oportuno señalar que la identidad de género no es directamente relacional con la biología en la que se circunscribe el sexo de una persona, pues esta tiene sus principios en la condición histórica y cultural de la vivencialidad, incluso la actualidad permite un desajuste en la propuesta normativa hegemónica sobre la que se ha cimentado la identidad de género.

La identidad de género funciona como un esquema de disposiciones, en el que se “transmiten códigos y símbolos que, al ser asumidos, más que sugerir, exigen distinguir lo ‘permitido’ de lo ‘vedado’ y actuar en consecuencia [...] se objetiva la capacidad revolucionaria del sujeto tras un manto invisibilizador de hábitos, tradiciones, estigmas, prejuicios” (González, 2017, p. 28). Comprendiéndose, como un elemento más allá de la individualidad del ser, al consistir en un mecanismo de adopción de similitudes y rechazo de diferencias para asimilar la participación en el entorno por medio de la adopción de propuestas de los modelos genéricos disponibles y, con esto, se enmarca su participación social.

Por lo tanto, se debe entender la manera en que las niñas estructuran y comprenden el cuerpo, el comportamiento y los espacios que habitan con base en la mujer y sus referentes de feminidad en formación, por medio de lo que las niñas comienzan a interpretar su lugar en el mundo y a construir significados propios sobre quiénes son y cómo desean ser reconocidas.

3.1.2.9 Identidad femenina

La identidad femenina como variable se determina a partir del reconocimiento del principio de la multiplicidad que abarca la diversidad genérica, porque a nivel cultural se mantiene en constante transformación, acompañándole una la visión de mundo que diferencia a cada individuo. Rescatar este elemento favorece el alejar el reduccionismo del entendido de la identidad femenina.

El recorrido histórico del estudio de la identidad femenina ha girado en torno a pilares como la maternidad y la participación dentro del espacio privado, inclusive existe una propuesta que discute la enajenación de la identidad genérica por los constructos que se han

cimentado históricamente sobre el cómo ser y la caracterización que se basa en la naturalización y adaptación a los roles ejercidos desde épocas pasadas que han sido poco cuestionados.

Adicional, dentro de la identidad femenina, se destaca la historia de la mujer y su rol en la sociedad, la cual se define según el cuidado, la apariencia, el trabajo doméstico o el espacio privado que ha construido modelos representativos para su interpretación. De acuerdo con estos constructos sociales y los rituales construidos alrededor de los mismos, se plantean referencias identitarias sobre el cómo ser mujer, pero también se añaden las diversas representaciones modernas construidas a partir de los nuevos fenómenos como la globalización.

La identidad femenina se moldea en la experimentación y la vivencialidad individual y colectiva, esto se refleja en la gran diversidad de identidades que se refugian en la modificación constante y en la alteración social que facilita apropiarse de elementos varios. En cuanto a esto, Castañeda y Contreras (2017) detallan:

Para dar cuenta de la experiencia del ser mujer, hay que reconocer la existencia de un sujeto femenino que se encarna de manera particular en un cuerpo nombrado de hembra, y que constituye la posibilidad del devenir del sujeto y el marco de sentido para nuestras experiencias en el mundo. Y justo un aspecto importante de esas experiencias, es entender cómo una mujer en lo individual internaliza, rechaza y vive las normas de género desde su situación particular. Una situación que en sentido amplio implica, no solo su cuerpo, sino edad, raza, clase, nacionalidad, profesión, preferencia sexual, y demás circunstancias que la hacen ser la mujer que es en el círculo de sus relaciones, desde su situación de vida (p. 16).

La materialidad de la identidad femenina se origina en la complementación de una realidad situada, por eso puede analizarse de forma colectiva y se expone según la particularidad de los contextos. No obstante, desde la generalidad, se constituye a partir de las maneras de habitar ese contexto específico y adaptar la variedad mostrada en sus pares para interpretarse.

3.1.3 Procesos de socialización

Cuando se habla de socialización, se nombra al proceso conformado por las interacciones que calan en la vida de las personas debido a su impacto sobre los individuos, mediante la comunicación directa y los mensajes transmitidos por símbolos y signos. Se indica que por medio de este proceso las personas “aprenden los modos de vida de la sociedad en la que viven [...] considerado el principal medio de transmisión de cultura de generación en generación, conectando entre sí a las diferentes generaciones” (Da Silva et al., 2016, párr. 8). La socialización corresponde a la experimentación e internalización de conocimientos ligados a un contexto, una etapa y a instituciones sociales que, en su conjunto, proporcionan pistas para la comprensión de la posición que ocupa una persona en el mundo.

3.1.3.1 Cultura

Este proceso tiene una importante conexión con la cultura, al definir los componentes simbólicos y prácticos que conforman la caracterización de una sociedad en concreto, lo que permite su agrupación a partir de la identificación que construye un ideal objetivo para determinar el sentido de pertenencia a un conjunto social. Baeta (2015) explica:

Se trata de elementos sobre los cuales los actores sociales, construyen significados para las acciones e interacciones sociales concretas y temporales, así como sustentan las formas sociales vigentes, las instituciones y sus modelos operativos. [...]. La cultura define su propia forma de comprender, adecuar y clasificar su mundo de acuerdo con su ideología, y esta define representaciones y creencias con las que se concretan formas de acción a nivel político, religioso, filosófico y en salud (p. 82).

La cultura construye referentes para quien se incluye en la sociedad; también, modifica pensamientos, acciones y sentidos al determinar las normas que cimentan un sentido crítico ante lo racional e irracional que pautan la aceptación socialmente establecida. La cultura evoluciona, pero mantiene el carácter regulador que la caracteriza.

3.1.3.2 Agentes de socialización

Los agentes de socialización son el método por excelencia para transmitir la cultura por medio del proceso de socialización, al transmitir componentes culturales que se internalizan a nivel individual y colectivo. Se puede encontrar una amplia variedad de agentes

socializadores en las etapas de la socialización, entre ellos, la familia en relación con las figuras parentales; la escuela que contiene figuras de control y, a su vez, grupos de pares representados por otros infantes; los medios sociales y otros. Para clarificar su influencia, se recurre al planteamiento de Mercado y Zaragoza (2011), quienes lo vinculan con la niñez, al mencionar:

El individuo comienza a dar orden a los estímulos significativamente identificados en la sociedad. En el juego el niño imita los roles sociales y aprende a ser otro u otros reaccionando en forma ordenada hacia estímulos específicos tanto internos como externos. El o los roles asumidos durante el juego no implican adquirir conciencia del orden social, en virtud de que el niño reacciona ante estímulos particulares y, en una relación temporalmente determinada, los ordena en un todo que le permite asumir distintos papeles (p. 165).

Con este ejemplo, se identifica a los agentes socializadores como medios de réplica en el proceso de aprendizaje de la persona infante al considerarlos modelos a seguir. El agente transmisor involucra nuevas perspectivas e ideas que impactan en el individuo mediante la inserción de esos nuevos conocimientos.

3.1.3.3 Socialización de género

Ahora bien, lo mismo ocurre con el género, este se aprende por medio de los procesos de socialización y las interacciones sociales, al no ser innato. La socialización de género se constituye a partir de la internalización, aceptación y adherencia a los modelos sociales de masculinidad y feminidad aceptados dentro de una sociedad y replicados por instituciones sociales. De acuerdo con Yubero y Navarro (2010), esta socialización corresponde a:

Nivel de interiorización de los estándares culturales, lo que permite comprender la variación individual, las diferencias entre culturas y, también, atender a los cambios generacionales en el estudio de la masculinidad y la feminidad. La adhesión a los estándares de género dependerá, por tanto, de las experiencias de socialización vividas por cada persona, que hacen que el sujeto interiorice ciertas creencias activadas por el contexto (p. 12).

El género, al asociarse a la volatilidad de la cultura, introduce una diversa gama de modelos sobre la feminidad y la masculinidad, unos mayormente aceptados que otros, pero

que en términos generales pautan un curso designado para la mujer y el hombre, ya que mediante la socialización se interiorizan modelos culturales predisuestos inclusive antes del nacimiento de una persona, porque previo a este momento se construyen expectativas sobre la forma de actuar, sentir o pensar relacionadas al sistema sexo-género.

3.1.3.4 Biologización de lo social

La principal manera de entender cómo se desenvuelve este sistema es al comprender la biologización de lo social. Al respecto, Bourdieu (1999) considera en su obra una falsa *naturaleza social* innata en torno al hombre y la mujer. En las niñas participantes, la biologización de lo social abarca una división incuestionable de lo que las conductas, habilidades y características pueden ser en torno a este binomio que asumen como determinante de la naturaleza de la mujer. El autor describe:

Un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturalizada (los “géneros” en cuanto que hábitos sexuales) como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad (Bourdieu, 1999, p. 6).

En la población se ha interiorizado una división sexual a partir de naturalizar la asimetría cultural que homogeneiza las capacidades y habilidades de la mujer y el hombre. La naturalización es la aceptación sin razonamiento alguno de un orden predisuesto, no existe un porqué acerca del desenvolvimiento de un rol determinado. En el caso de la mujer, es muy condicionador, al implementarse socialmente la *naturaleza femenina* como un sinónimo de las características prescritas en la sociedad.

3.1.4 Sistemas de dominación

Los sistemas de dominación son estrategias de ordenamiento de la sociedad dividida entre los dominantes y los dominados, que perpetúan un *status quo* por medio de un ciclo de legitimación del poder. Estos sistemas “como en el resto de las contradicciones sociales, silencio-ocultación, enmascaramiento, por una parte, y justificación-legitimación, por otra, van de la mano, constituyendo el nervio mismo de la estrategia de los dominantes”

(Cascajero, 2000, p. 25). Así, distribuyen el poder mediante la sumisión de una parte de la población, que puede incluso no estar consciente de su condición de dominada.

La naturalidad con la que se asimilan los sistemas de dominación hace que resulten imperceptibles e, inclusive, se pueden tomar como el orden predispuesto de las interacciones sociales al convertirse en referentes de acción. Según De Miguel (2015), “la mayor parte de las mujeres de todos los tiempos y sociedades han negado ardientemente la existencia de una sociedad sexista. Comprender esta invisibilidad [...] es comprender que para la mayoría se solapa con el orden normal y natural de las cosas” (p. 33). La visibilización de las muestras de dominación patriarcal es una experiencia de desconstrucción y ruptura de lo aprendido e internalizado; estas han funcionado como una estrategia de enajenación del propio ser de la mujer, por medio de condiciones sociales predispuestas.

Con esto se propicia la inserción de una ideología de convicciones delimitadas que prestablecen una vida en sociedad a partir de la correlación de fuerzas que implantan imaginarios, significantes y simbologías que delimitan el cuerpo, en este caso, principalmente alrededor del sistema sexo-género que define el mundo social por el sistema patriarcal y sus múltiples formas en que ha trastocado la vida cotidiana como el sexismo, el cual interviene en el pensar y actuar de las personas y contrarresta el valor de la mujer.

3.1.4.1 Sexismo

El sexismo, como representación simbólica de la condición masculina pragmática, evoluciona y se expresa a manera de discriminación dirigida principalmente a la mujer, porque la representa con una carga negativa, esto provoca que el hombre ascienda en la escala social, posicionándose como un todo. A partir del sexismo, se cosifica a la mujer en relación con ideas como la falta, la imposibilidad, la incompetencia o la carencia, no siendo coherentes con las capacidades o posibilidades reales de la misma.

No hay una única demostración del sexismo, por el contrario, puede presentarse de forma explícita o imperceptible. Yubero y Navarro (2010) identifican el sexismo hostil con expresiones negativas, violencia directa, sometimiento, debilidad de la mujer ante el hombre, culpabilidad sentida u otras demostraciones más notorias. Por su parte, el sexismo benevolente se asocia con las propuestas de necesidad o dependencia de la mujer para con el hombre en torno a la satisfacción de este, al ser su complemento y ayudar en todo aquello de

lo cual no esté capacitado socialmente; también, se cimenta en la idealización de la mujer y sus roles tradicionales como la maternidad y la protección.

Estas manifestaciones de sexismo, tanto benevolentes como hostiles, influyen directamente en la construcción de la identidad de las niñas, limitando o condicionando sus decisiones y la percepción de sus capacidades. Además, muestran cómo los discursos y prácticas sociales sobre la feminidad y la masculinidad no solo se aprenden, sino que se reproducen de forma consciente o inconsciente, perpetuando la jerarquía de género y afectando la manera en que las niñas se reconocen y se valoran a sí mismas dentro del grupo social.

3.1.4.2 Violencia simbólica

El sexismo corresponde a una muestra de violencia simbólica, ya que propicia el ordenamiento del mundo en torno a la organización social de género que asigna una carga significativa de poder, privilegiando a la pareja hombre-masculino, mientras que, en su contraparte, la mujer-femenino resulta en detrimento. Cedillo (2015) señala:

Los cuerpos son aprehendidos desde unos esquemas que asocian lo masculino=superior con la nobleza, el arriba, lo seco, lo cálido, lo público y lo activo, o en el caso específico de las propiedades y formas del cuerpo con lo fuerte, lo grande, y lo recto mientras que lo femenino=inferior se equipara a la bajeza, el abajo, lo húmedo, lo frío, lo privado y lo pasivo; o a lo débil, lo pequeño y lo curvo, si consideramos las formas y propiedades del cuerpo, sin que esto guarde una relación entre lo que observamos como cuerpo en su dimensión biológica y el significado que le atribuimos (p. 37).

Estos principios simbólicos para con el cuerpo son mandatos estereotipados sobre el *deber ser* aceptable; sin embargo, en su multiplicidad de presentaciones continúan siendo limitantes que perpetúan la desigualdad entre el hombre y la mujer por las asignaciones de contrariedad entre el uno y el otro, resultantes del mantenimiento de un orden jerárquico de la sociedad. Es importante mencionar que las representaciones simbólicas no son estáticas, son dinámicas y están en constante evolución, por lo tanto, es posible considerar un *desequilibrio estructural* en el posicionamiento de estos medios simbólicos cuando la

adaptación genérica de un individuo no es correspondiente con la norma; no obstante, esto en su mayoría se sanciona.

La violencia simbólica hace uso de esas significaciones que parecen imperceptibles, pero coartan el desarrollo mediante los procesos de mantenimiento y reproducción de estas formas limitantes que traspasan la corporalidad. Esta se ejerce “en nombre de un principio simbólico conocido y admitido tanto por el dominador como por el dominado, un idioma (o una manera de modularlo), un estilo de vida (o una manera de pensar, de hablar o de comportarse) y, más habitualmente, una característica distintiva” (Bourdieu, 1999, p. 5). Estas significaciones y sus asociaciones mentales construyen un sentido único como visión de mundo que homogeniza a la población por medio de moldes dicotómicos sobre la mujer y el hombre y sus comportamientos, lo que termina favoreciendo el ejercicio del poder.

La violencia simbólica se utiliza como medio para la dominación masculina, porque mediante la interpretación y reproducción de símbolos y significantes culturales patriarcales, se facilita el adoctrinamiento de las mujeres a partir de la segmentación desigual que denota ideales tipo sobre su cuerpo tanto en su sentido físico como social. Estas interpretaciones normativas se basan en la condición de género masculina pragmática que impone en la sociedad individuos definidos y con funciones estrictas que sostienen un orden social.

3.1.4.3 Interseccionalidad

Ahora bien, este tipo de violencia de igual modo es influenciado por una multiplicidad de características que aumentan la intensidad sentida. Por esto, es necesario dirigirse a la interseccionalidad, porque mediante esta se considera la forma en que una misma población puede ser afectada por múltiples elementos de carácter desigual que incrementan su posición de vulnerabilidad frente a diversas situaciones sociales. Según la Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo (2004), la interseccionalidad abarca:

[...] las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. Busca abordar las formas en las que el racismo, el patriarcado, la opresión de clase y otros sistemas de discriminación crean desigualdades que estructuran las posiciones relativas de las mujeres. Toma en consideración los contextos históricos, sociales y

políticos y también reconoce experiencias individuales únicas que resultan de la conjunción de diferentes tipos de identidad (p. 2).

La interseccionalidad propone un análisis de las múltiples características colectivas que repercuten en la exposición a diversos niveles de discriminación y violencia. Desde la interseccionalidad interesa comprender dos elementos que son parte de las mujeres infantes como población: en primera instancia, el género y, en segunda, la edad, donde interviene el adultocentrismo. Ambas características se encuentran contenidas en simbolismos estereotipados sobre la representación de ideales tipo de la población de estudio. Lo anterior consiste en el ejercicio del poder sobre la población, al referir comportamientos y actitudes que coartan la libertad de desarrollo de una parte de la sociedad, ejerciendo como tal una manifestación de control.

3.1.4.4 Desigualdad de género

Como resultado de la división del trabajo y de la estimación de las capacidades del hombre sobre la mujer, se ha cimentado a nivel social una profunda discrepancia entre las posibilidades de acción de las personas, la cual interpela las diversas dimensiones de la vida social y, por ende, coloca en una posición de mayor privilegio a una parte de la población, en este caso en específico, al hombre como mayor merecedor de este poder social.

Las asignaciones simbólicas sociales y culturales establecen parámetros claros sobre los espacios, dividiendo la vida en acciones feminizadas o masculinizadas. De esta manera, se traza una línea divisora rígida que, al transmitirla mediante disposiciones de control social, genera en consecuencia una segregación. En otras palabras, el poder contenido en un lado de la balanza limita la forma de habitar, el predominio de una estructura desigual coarta la autonomía de las mujeres.

Ante esto, Castañeda y Díaz (2019) destacan que estas pautas cargadas de significaciones hegemónicas patriarcales son relevantes porque “influyen en comportamientos que pueden ser más o menos saludables, en tanto, desconfiguren el deber ser o que, respondiendo a este, añadan malestares de cualquier índole a la corporeidad social y biológica de los seres humanos” (p. 7). La interpretación de las niñas acerca de las relaciones sociales en medio de la presentación de un fenómeno como la desigualdad de género dirige los análisis hacia la disparidad de condiciones que facilitan la exposición y

reproducción de sistemas de dominación que flagelan la sociedad, principalmente en el sentido de perpetuar restricciones para un sector específico de la población.

Capítulo IV

4.1 Marco metodológico

4.1.1 Perspectiva metodológica de abordaje: interaccionismo simbólico

Teniendo en cuenta la correlación entre los símbolos e identidad, es necesario recurrir a una perspectiva que aporte desde sus planteamientos un tratamiento correcto y ético de estos símbolos. Por ende, se selecciona la teoría del interaccionismo simbólico para enmarcar la interpretación de símbolos de género, considerando la relevancia de la voz, sentir y pensar de las niñas.

Esta teoría se ha trabajado por diversos autores, quienes rescatan la intersubjetividad requerida para interpretar estructuras cotidianas y unidades de análisis de interacción que tienen una gran repercusión sobre la existencia de los individuos. Mercado y Zaragoza (2011) explican:

Para interpretar la actuación de los grupos e individuos no es suficiente estudiar su comportamiento visible, sino que, por el contrario, aún más importante resulta considerar a la conciencia y a los pensamientos como parte definitoria de las actuaciones, es decir, conocer el “origen”, pues el antecedente que define una conducta visible siempre será una concepción no visible (p. 167).

Al profundizar en las imágenes mentales, se comprende la visión de mundo que orienta el accionar de un individuo. La interacción simbólica se basa en la relación entre la interacción, la experimentación y la significación de los símbolos que se nutren de la transmisión de rituales culturales. Estos elementos son necesarios para comprender la autoidentificación, porque la identidad es el resultado de significaciones acumuladas con las que la persona logra generar un sentido propio de sí ante los símbolos presentados.

Esta perspectiva plantea la relevancia de la interacción social para construir una interpretación individual y colectiva que se enmarque en las posibilidades de acción de un entorno. Al pertenecer a un grupo social, las personas reproducen mediante su interacción los símbolos obtenidos por medio de las interacciones conjuntas, a los cuales asigna un determinado significado para su propia percepción y la de su entorno.

Ritzer (1993) enumera tres puntos para comprender cómo interviene el interaccionismo simbólico:

1. Interpretación de la relación entre el sujeto y el mundo.
2. Determinación del sujeto y el mundo como constantes de cambio dinámicas, imposibles de mantenerse en un estado estático.
3. La relevancia de generar un análisis desde la capacidad del sujeto para desarrollar interpretaciones de su mundo social.

El interaccionismo simbólico corresponde a una iniciativa para establecer la manera en la que el entorno influye en los actores y estos en ese entorno, como un proceso simultáneo de construcción mutua; o sea, la sociedad en la persona y la persona en la sociedad. Al respecto, Rizo (2011) comenta: “[...] para este enfoque el individuo es a la vez sujeto y objeto de la comunicación, en tanto que la personalidad se forma en el proceso de socialización por la acción recíproca de elementos objetivos y subjetivos” (p. 3). La participación mutua invita a resaltar la capacidad individual para discernir en los estímulos generados interacciones como la percepción y los sentimientos conscientes o inconscientes de las niñas frente a una socialización de género.

A partir de esta idea, cabe destacar que la infancia va más allá de una etapa de desarrollo. A pesar de que en ella intervengan los procesos de socialización, los niños y niñas no solo responden a la interacción originada por este proceso, sino que son actores sociales, quienes construyen, para sí mismos y los demás, un constructo perteneciente a la infancia; o sea, desarrollan, mediante la caracterización propia, una identificación bajo un orden interaccional.

También se recuerda la importancia que tiene la intervención de agentes socializadores en la formulación de convicciones de la realidad por medio de la interacción social, porque la “sociedad es interacción y el cambio social se funda en dicha interacción [...] no es la acción de cada individuo de forma aislada la que se impone en un grupo social, pues cada uno aporta [...] produciéndose un efecto comunitario” (Bautista, 2011, p. 57). El interaccionismo contribuye a establecer la relevancia de los agentes sociales para la construcción de un pensamiento colectivo, posicionando al individuo como un ser social determinado por la influencia externa.

Adicional, el interaccionismo simbólico aporta a este esfuerzo investigativo al señalar direcciones para desarrollar un tratamiento adecuado de los símbolos que construyen la identidad de las niñas, reforzada por la socialización como respuesta a una interacción y que

se replica por instituciones sociales como la familia, que plasman ideales culturales preestablecidos, configurándose como parte de su autorrepresentación. El interaccionismo simbólico propone rescatar estas representaciones y estudiarlas para analizar cómo se construyen y se modifican dentro de las estructuras sociales.

4.1.2 Tipo de investigación: alcance descriptivo

El presente estudio conlleva una investigación de carácter descriptivo, al realizarse un análisis que indique los principios en torno al vínculo entre el sexismo como expresión del sistema patriarcal y los procesos de socialización de género, considerando su impacto en la construcción de la identidad de infantes, su percepción, pensamiento y accionar.

En este tipo de investigación, se integran variables, asumiendo una comprensión conjunta de las mismas, de forma tal que se produzca una interpretación en la cual se establezca la capacidad de intervención de una sobre la otra desde las particularidades que se logren exponer e interpretar. De este modo, “se observa, describe y fundamentan varios aspectos del fenómeno, no existe la manipulación de las variables, tampoco la búsqueda de causa efecto” (Sousa et al., 2007, p. 3). Se trata de la construcción analítica de un proceso inherente a la condición social de los individuos para autorreferenciarse por medio de la identificación con los símbolos aprendidos e interiorizados por la socialización, entrelazando las propuestas.

El alcance descriptivo recuerda la necesidad de rescatar los significados subjetivos que son propios de un contexto en particular a partir de la exposición de una variable como, por ejemplo, la identidad y el contexto cultural, que intervienen en los procesos de socialización para efectuar una interpretación. Por lo tanto, se abandona todo sentido homogeneizante que no considere el carácter evolutivo y múltiple de las realidades sociales.

4.1.3 Naturaleza de la investigación: enfoque cualitativo

La presente investigación concibe la realidad de las niñas a partir de su sentir, pensar y actuar, por consiguiente, la información que se pretende recopilar proviene de las experiencias de vida de la población seleccionada, lo que conlleva a direccionar el esfuerzo hacia un tipo de investigación de carácter cualitativo.

Este resulta conveniente para comprender el objeto de estudio, pues Ramos (2015) determina que el enfoque cualitativo en una investigación propone acercarse a un análisis considerando los significados subjetivos propios de un contexto en el que se desarrolla un problema. En otras palabras, es necesario involucrarse desde la parte investigadora en el contexto en el que se encuentra la población seleccionada como sujeto de estudio para comprender la realidad, evitando intervenciones al proceso natural en el que se desenvuelven los hechos sociales y obtener, así, un análisis apegado a la experiencia de las niñas.

Al utilizar este enfoque, se aborda el objeto de estudio desde la particularidad del contexto que conlleva el estudio del recorte de la realidad abordado, evitando generalizaciones alejadas del centro de atención que recae en el desentrañar la experimentación de las niñas mediante su posición en el mundo social, lo cual es una posibilidad en caso de hacer uso de un enfoque distinto.

4.1.4 Población de estudio

En cuanto al universo poblacional de esta investigación, cabe destacar que el estudio se centra en analizar la realidad según la visión de niñas de 10 a 11 años. El trabajo considera solo a las niñas dentro de la categoría de sexo, con el propósito de explorar en la población que históricamente ha sido afectada por las manifestaciones del sexismo, por lo que se excluye a los niños del grupo poblacional meta.

El muestreo es no probabilístico, al ser una investigación de carácter cualitativo, e intencional, porque se centra en un único grupo en específico seleccionado para abarcar parte de la magnitud poblacional de las niñas del país. Por ello, se elige un centro educativo como punto de referencia para el acercamiento a la población meta, en concreto, la Escuela de Santiago ubicada en el distrito de Santiago del cantón de San Rafael de Heredia.

Se selecciona este centro educativo en particular debido a consideraciones de accesibilidad y disposición institucional. La Escuela Santiago de San Rafael de Heredia ofrece un contexto educativo representativo del sistema escolar costarricense y facilita las condiciones necesarias para la recolección de información en un ambiente cotidiano y éticamente resguardado. Esta elección permite observar las dinámicas reales de socialización e interacción entre las niñas participantes, asegurando la pertinencia del escenario para los objetivos de la investigación.

Es propicio señalar que la escuela cuenta con 170 estudiantes dentro de su población estudiantil, distribuida en primer y segundo ciclo, considerando que en Costa Rica se dividen el primero, segundo y tercer grado como un primer ciclo y el cuarto, quinto y sexto grado en un segundo ciclo; esto facilita la división etaria de los estudiantes. Las niñas con quienes se trabaja están cursando quinto grado del segundo ciclo de primaria. Esta institución solo cuenta con una sección por grado y del total de las niñas, a saber, 15, se agrupan nueve niñas de acuerdo con los criterios de selección para recolectar la información.

La selección se basa en criterios de accesibilidad y pertinencia, tomando en cuenta que el grupo representa una etapa clave del desarrollo infantil en la que se consolidan procesos de identidad y socialización de género. Se elige trabajar con niñas en esta franja etaria al constituir un periodo en el que las nociones sobre el género y los roles sociales comienzan a consolidarse con mayor fuerza. Observar sus discursos y prácticas ofrece una mirada significativa sobre cómo el sexismo influye en la construcción de la identidad de género desde la infancia.

Es fundamental resaltar que la selección de la población también conlleva un proceso de autorización por parte de la Escuela, las autoridades encargadas, las personas tutoras y las niñas como tal. El proceso se inicia con la solicitud a la Escuela, continúa con el permiso a las madres y padres de familia, y concluye con el asentimiento de las niñas para proceder con la participación. Esto deja un total de nueve niñas participantes que cumplen con los requisitos de selección. Todo esto requiere de una comunicación fluida con las partes, así como una construcción de documentos lo suficientemente explicativos para que, a partir de la ética, se transmitan de forma correcta los objetivos y el alcance de la investigación.

- **Criterios de selección de la población**

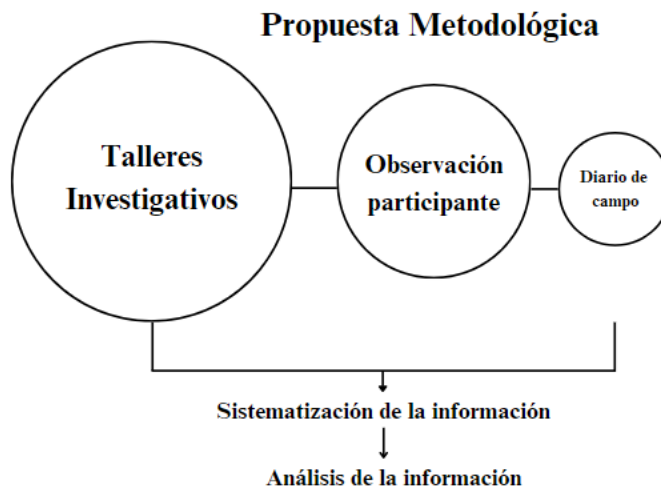
- a. Mujer dentro de la categoría *sexo*.
- b. Rango etario entre los 10 y los 11 años.
- c. Pertenecer al centro educativo Escuela Santiago.
- d. Cursar quinto grado de escuela.
- e. Contar con la autorización por medio del consentimiento informado de las personas encargadas.
- f. Autorizar su participación por medio del asentimiento informado.

Como se puede observar, los criterios se relacionan a una generalidad de condiciones de las niñas, pues en este caso el estudio no se centra en componentes interseccionales, sino en cuestiones meramente del periodo de desarrollo en el que se encuentran las niñas. Estos criterios de selección responden a los objetivos de la investigación propuestos, porque se construyen con el interés de establecer un contexto en específico en el que se pueda analizar con un grupo poblacional, las niñas, sus experiencias vivenciales alrededor del sexismo, la socialización de género y la construcción de la identidad.

4.1.5 Descripción de técnicas e instrumentos para la investigación

En cuanto a la recopilación de información, se proponen herramientas versátiles para los requerimientos de la población infante, por lo que se recurre a actividades lúdicas con la finalidad de obtener una respuesta en las niñas y, de esta forma, promover espacios de confianza para recopilar información, pero priorizando el bienestar de la población investigada

Bajo esta consideración, se plantea emplear dos técnicas de investigación que se complementan entre sí, al realizarse de manera simultánea. La técnica central corresponde a los talleres investigativos y, a partir de su desarrollo, se aplica la observación participante con la que se sistematiza la información dentro de un diario de campo. En la siguiente figura, se aprecia la estructura de la propuesta metodológica:

Figura 3*Propuesta metodológica*

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la figura anterior, es un proceso continuo llevado a cabo de forma conjunta; es decir, la aplicación de una técnica deriva del planteamiento de otra y, así, se desarrolla la metodología para la recopilación de información, en la que se concluye con un proceso de sistematización y posterior análisis.

Ahora bien, es fundamental un panorama general de las cualidades de cada una de las técnicas y sus principios.

4.1.5.1 Taller investigativo

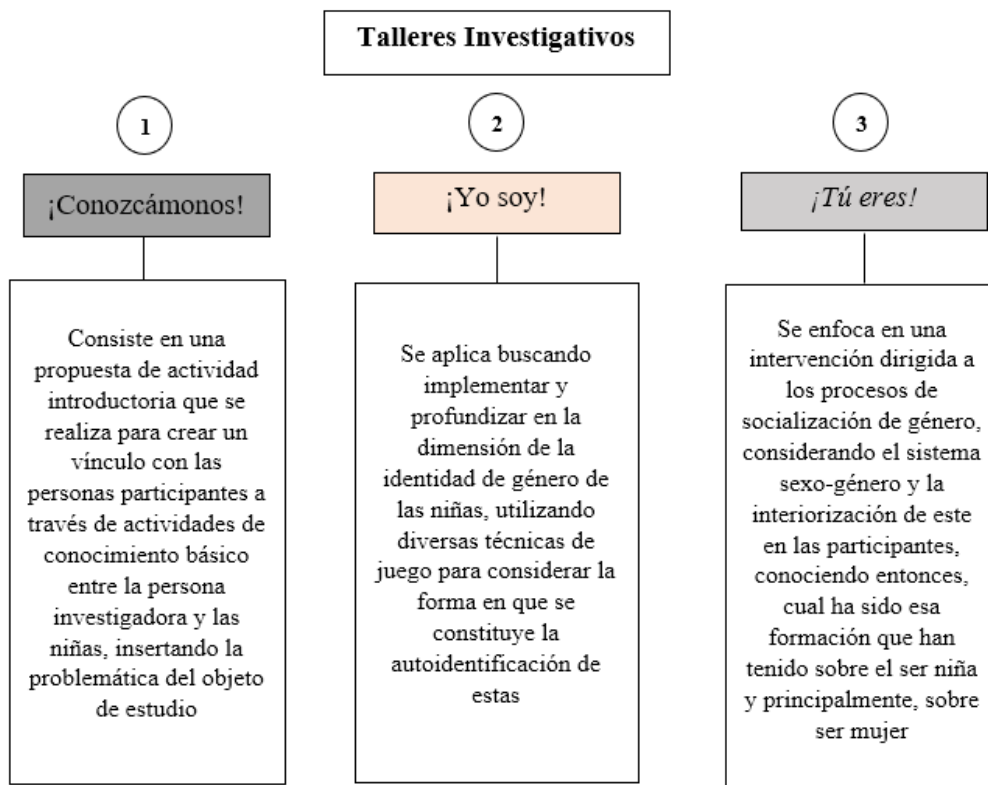
Los talleres investigativos corresponden a una técnica que permite un acercamiento directo a la población desde una metodología del aprendizaje. Procuran ser una actividad lúdica segmentada en diversas etapas, lo cual involucra de forma constante la participación de la población con la que se realizan. Esto facilita el diálogo abierto y la escucha activa mediante diversas propuestas que incentivan un análisis colectivo.

La lógica del taller consiste en “sesiones grupales cuya metodología responde a determinados objetivos de análisis [...] propician el establecimiento de espacios de diálogo e intercambio de experiencias y percepciones por parte de personas integrantes de

colectividades” (Mata, 2020, párr. 3). De este modo, los talleres de investigación son medios de construcción del conocimiento basados en la participación colaborativa de un grupo de personas que, desde sus convicciones, aportan para generar una discusión enriquecedora por medio de métodos participativos como juegos, estudios de caso, análisis, entre otros, a partir de los que la persona investigadora obtiene información clave para posteriormente desplegar aportes al estudio del problema seleccionado.

Esta técnica es la principal estrategia de recolección de información de la propuesta investigativa, por tanto, se efectúan tres sesiones de talleres investigativos, los cuales tienen una duración de 80 minutos. Lo anterior de acuerdo con la programación de lecciones lectivas implementadas en el contexto del centro educativo, porque los talleres se realizan durante las clases regulares en el momento que la persona encargada del centro educativo lo considere pertinente.

Para abarcar las sesiones del taller, se cuenta con el apoyo de una persona asistente, quien colabora con el respaldo de la información, principalmente la captura de fotografías y videos utilizados para las sistematizaciones posteriores. La programación de los talleres se indica en la siguiente figura:

Figura 4*Objetivos de las sesiones del taller*

Nota. Elaboración propia a partir de la metodología de los talleres.

Los resultados obtenidos por medio de los segmentos que componen el taller quedan registrados mediante la documentación física, la captura de fotografías digitales y las grabaciones en video hechas durante la aplicación de la técnica, lo cual facilita la sistematización posterior y el tratamiento de los resultados (ver el anexo 1).

4.1.5.2 Observación participante

La observación participante contribuye a la visibilización de dinámicas del grupo de niñas participantes, su comportamiento y el lenguaje no verbal generado. La característica principal que responde a la observación participante es la interacción directa con el sujeto de investigación, por esto, “el investigador recoge datos conviviendo con los miembros de la sociedad estudiada y participando en sus quehaceres, actividades y celebraciones” (Navarro, 1984, como se citó en Bautista, 2011, p. 164). Hay una introducción de la persona investigadora en la cotidianidad de la población estudiada, con el fin de ahondar en sus

prácticas y emociones mediante la interacción, medio por el cual puede llegar a comprender la realidad del contexto estudiado.

Esta técnica facilita la interpretación de elementos que no necesariamente se detallan por medio del lenguaje verbal, al contrario, se enfoca en la importancia de la presencia de la investigadora para inmiscuirse en detalles de carácter simbólico como los gestos, el lenguaje corporal, la interacción entre las niñas participantes y los comportamientos asociados a la socialización de género, la identidad y el sexismo. Al internarse en el contexto de las niñas durante los procesos del taller como una técnica complementaria, es posible el registro y el detalle de fenómenos o situaciones que no necesariamente se registran en la recopilación de información del taller, pues esto requiere de una exhaustiva descripción de los aspectos y situaciones percibidas.

Para su desarrollo, se plantea el uso de una guía de observación como instrumento metodológico, que facilite planificar la técnica, y se aplica en cada una de las sesiones del taller. Esta incluye los elementos previstos como posibilidades de observación y, a su vez, un espacio de reflexión sobre los mismos, así como la disposición para elementos no considerados con anterioridad.

4.1.5.3 Diario de campo

Este instrumento permite explayarse acerca de los detalles recopilados mediante los talleres y la observación. Consiste en un tipo de bitácora de cada una de las sesiones del taller investigativo en la que se registran los aspectos observados por medio de anotaciones que luego se sistematizan. Martínez (2011) agrega:

Una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. Este diario se elabora sobre la base de las notas realizadas en la libreta de campo o cuaderno de notas que utiliza el investigador para registrar los datos e información recogida en el campo de los hechos (p. 27).

Este instrumento se implementa como una interpretación desde la perspectiva de la investigadora, es decir, una reflexión crítica, pero extensa sobre diversos elementos expuestos en el espacio de aplicación de las técnicas, y que resulta significativa porque responde a la atención de detalles acerca del entorno social y físico creado cuando se trabaja

con la población, considerando la expresividad, el accionar, los señalamientos, los movimientos, entre otros.

El diario requiere de una estructura que describe los hechos observados, los hallazgos y las impresiones que surgen en el espacio. Se detallan por sesión y se elaboran unificando elementos escritos y fotográficos, pero principalmente de carácter reflexivo (ver anexo 2).

Se realizan varios tratamientos de la información recopilada, se efectúan transcripciones y se analiza detenidamente cada una de las experiencias de los talleres por medio de un riguroso proceso de interpretación. Asimismo, la sistematización de la información es prudente para comparar respuestas y asimilar los cambios mostrados en la primera y última sesión. La repetición de las grabaciones de audio y el análisis de los materiales obtenidos también contribuye al procesamiento de la información. Todo en conjunto se resume en el contenido del siguiente capítulo.

4.1.6 Limitaciones metodológicas

Los procesos investigativos se pueden tornar complicados cuando hay múltiples elementos que salen del control de una persona investigadora, como el tramitar permisos o la actitud de las personas participantes. El proceso requiere más tiempo del esperado debido a diversos contratiempos, desde cambios pequeños hasta otros más significativos, pero que en general contribuyen a obtener mejores resultados.

Dentro de las principales limitaciones que se enfrentan en el proceso investigativo, se encuentran las siguientes:

1. La principal limitación para la puesta en práctica se asocia a la accesibilidad a los centros educativos, porque en un inicio se planifica empezar el proceso en una institución en febrero de 2024; sin embargo, a comienzos de la aplicación del trabajo de campo, la escuela experimenta cambios a nivel administrativo y se le niega a la investigadora el acceso a este centro, por esto, de último momento se requiere de un cambio de institución. Cabe resaltar que trabajar con infancias se vuelve complicado por la seguridad que deben resguardar las personas encargadas de esta población; no obstante, se convierte en un desafío investigativo.
2. Referente a la población, igualmente se señala como limitación el acceso a esta. Trabajar con niñas ha sido un reto de la investigación debido a los múltiples procesos

requeridos, lo cual es importante para resguardar elementos éticos, pero a nivel metodológico irrumpe con las investigaciones. Por ejemplo, la sección de quinto grado cuenta con un aproximado de 15 niñas, pero por múltiples situaciones solo es posible acceder a nueve.

3. En cuanto a los talleres, son experiencias que varían entre sí no solo por el contenido, sino también por la ejecución y la participación de la población seleccionada. El taller introductorio “Conozcámonos” es una interacción de reconocimiento de las niñas; sin embargo, es común que estas actividades generen timidez en la población seleccionada. Adicional, se reconoce un patrón entre las niñas en la semejanza de sus respuestas que puede haber sesgado los resultados en este primer momento.
4. En el segundo acercamiento, se encuentra un desafío en relación con las participantes, pues en un primer momento se reconoce que dentro de las dinámicas de interacción entre las niñas existe una tendencia a la división en subgrupos y esta segmentación provoca un tipo de liderazgo representado en una niña o más. No obstante, en esta ocasión, las participantes que representan esta figura de líder no asisten a la segunda sesión de taller, por lo que se trabaja únicamente con siete niñas, lo cual produce que las mismas se contengan en cierta medida en sus participaciones.
5. El punto anterior se explica a partir de la disminución en la participación de las niñas. Al respecto, durante el proceso de recolección de información, dos de las participantes no asisten a la segunda sesión, lo que disminuye la población; sin embargo, luego se vuelven a integrar en la tercera sesión. Esto corresponde a una limitación porque se irrumpe el proceso y los resultados son coartados por no contemplar todas las aristas que representan las participantes.
6. A nivel teórico, se identifica como limitación el acceso a información sobre género enfocada específicamente en niñas, porque en su mayoría se obvia a esta población y, al incluirla, se referencia de forma general a la infancia, por lo que, a pesar de la diversidad de estudios sobre identidad o género, acerca de la población de este estudio, la misma resulta ser escasa.

4.1.7 Consideraciones éticas

Dentro de las consideraciones éticas que requiere la propuesta investigativa, es fundamental señalar la importancia de ejecutar una investigación apegada a la ética, necesaria para procurar el bienestar de la población con la que se trabaja, tomando en cuenta que deben ser respetadas como personas integrales. La aplicación de la ética es responsabilidad directa de la persona investigadora y debe ser coherente al generar una relación de respeto ante los sentires, pensamientos y convicciones que comparten las niñas.

Para aplicar estas consideraciones éticas, en las investigaciones sociales se hace uso del consentimiento informado como una herramienta beneficiosa para apegarse a los principios éticos, ya que tiene como objetivo aportar “protección para el investigador y apoyo para que la persona investigada conozca y comprenda a lo que se está exponiendo” (Aguilera et al., 2008, p. 133). El consentimiento define objetivos, metas, implicaciones, límites y condiciones para realizar la exploración en términos de comodidad y seguridad para la persona participante, asegurando así su bienestar.

El consentimiento informado se envía a las personas encargadas legales de las personas menores de edad, por medio de la orientadora enlace que dispone el centro educativo. Este documento explica detalladamente el propósito de la investigación, los objetivos, las personas encargadas y los principios éticos propuestos, con el fin de que las partes sean informadas y autoricen la participación de las niñas (ver anexo 3).

Ahora bien, esto no exime a la investigadora de aplicar un método en el que se valide la opinión de las niñas sobre su participación y se lleve a cabo un esfuerzo informativo acerca del propósito bajo el cual se efectúa la investigación, sus implicaciones y detalles. Por consiguiente, se elabora un asentimiento informado para obtener la aceptación de las niñas (ver anexo 4), este es un documento estructurado de forma similar a un consentimiento, pero con variaciones, porque se adapta a un formato menos técnico que pueda facilitar su comprensión para la población. Este brinda la posibilidad individual de decidir sobre su participación, de comprender la misma y los términos bajo los cuales se incluyen en esta.

Con la intención de tener una mayor claridad sobre los principios planteados para la realización de la investigación desde un enfoque de la ética, se rescatan los siguientes:

1. *No maleficencia*: le corresponde a la persona investigadora ejecutar acciones que no atenten contra el bienestar de la población participante, exaltando los beneficios ante

los prejuicios. De acuerdo con Marlasca (2002), este principio se vincula a la frase: “Ante todo, no hacer daño”; es decir, evitar que en el marco de la investigación se cometa algún prejuicio que pueda en diversas formas arremeter contra las participantes, garantizando el bienestar de estas.

2. *Autonomía*: este principio recuerda el respeto hacia la opinión de las demás personas, considerando la autonomía y la diversidad para no sesgar la opinión. Se destaca que cada persona es un “agente moral, libre y como tal, debe ser respetado por todos, incluso y especialmente por aquellos que no comparten sus posiciones morales [...] Hay que rechazar toda presión o violencia para obligar a las personas a aceptar un determinado valor” (Marlasca, 2002, p. 15). Por lo tanto, mediante este principio se establece el respeto para los diversos planteamientos de las personas partícipes de la investigación, procurando el respeto ante la discrepancia de opiniones.
3. *Voluntariedad*: nadie puede obligar la participación de una persona en el marco de la investigación, pues al ser una PME, es vital garantizar que las niñas deseen ser partícipes de este esfuerzo investigativo por voluntad propia.

Estos principios deben manifestarse a lo largo de toda la investigación en sus diferentes etapas, desde su planteamiento hasta su presentación final. El objetivo de todo esfuerzo investigativo aplicado dentro de la sociedad debe ser el generar un aporte según diversas aristas del problema seleccionado. Por esto, al seguir las consideraciones éticas se procura la creación de un espacio seguro para la obtención y el tratamiento de la información.

Capítulo V

5.1 Valoración analítica de los resultados

En este capítulo se expone una comprensión teórica de la información obtenida basada en las experiencias de vida de las niñas participantes (ver el anexo 5), en la cual se aprecian las dimensiones antes señaladas en el marco teórico. Esta información es significativa para el análisis sociológico construido a partir de las estructuras del interaccionismo simbólico, porque la interacción constante de estas niñas con su entorno a lo largo de su vida constituye un proceso tanto de socialización como de institucionalización, primordiales en la construcción de la identidad.

Los resultados obtenidos mediante el trabajo de campo demuestran la capacidad analítica de las niñas, lo que refleja cómo la cultura y los procesos de socialización integran su identidad, además de cómo la interacción con un medio se convierte en un proceso de selección en el que sus ideales y creencias se cuestionan para moldear su autopercepción.

Por otro lado, cabe resaltar que este capítulo se conforma de varios apartados según cada objetivo propuesto al inicio de la investigación.

5.1.1 Proceso de socialización en la interacción social

La socialización es uno de los procesos más importantes a lo largo de la vida. Mediante múltiples agentes de socialización como la familia, las instituciones formales como la escuela y los grupos de pares, se aprende la estructura lógica de los papeles sociales que tienen los individuos en la jerarquía social y, a partir de los referentes culturales aprendidos, se produce una disputa entre las convicciones personales, lo que facilita la construcción de un referente identitario propio y el modelo aspiracional de ser mujer.

Los espacios de interacción fundamentales en la socialización de cualquier persona tienen un profundo impacto en la reflexión individual y colectiva, principalmente al ejercer un control directo o indirecto. Las interacciones entre pares definen un ajuste a las disposiciones de la generalidad, considerando que existe un deseo en las niñas de pertenecer y de encajar a nivel colectivo; esto también define un referente identitario según su diálogo, conforme se ajuste con los parámetros de consenso.

5.1.1.1 Socialización direccionada

Cuando las niñas aprenden sobre el concepto de ser mujer, identifican ideas específicas acerca de lo que deben hacer o no, porque en la sociedad se dividen estratégicamente los campos de acción según el sexo y el género de una persona. De acuerdo con lo estudiado, mediante la socialización las niñas aprenden a cómo desenvolverse en el entorno social, un proceso que no excluye la participación del sexismo.

Un aspecto de la socialización corresponde a la reiterada mención del campo artístico en las respuestas de las niñas en los talleres realizados. Desde una óptica estructural, este campo se asocia mayoritariamente con la mujer por los múltiples efectos y sensaciones que genera, a su vez, por su estética. Además, tiene una alta vinculación con las emociones, la subjetividad y la expresividad, lo cual resulta una contraparte de lo que comúnmente se relaciona con la masculinidad y los hombres. Por consiguiente, como parte de un sistema simbólico, el espacio artístico es una muestra de la expresión de una feminidad estigmatizada.

El arte está atravesado por múltiples condicionamientos sociales, aún más si se vincula con la mujer. De este modo, posee un contenido simbólico sobre la feminización y, con esto, su valoración. Tanto la posibilidad de participación como la expresión misma se encuentran sesgadas debido a que a nivel histórico se propone contemplar el trabajo femenino y la producción de la mujer como no real en comparación con la del hombre. Pollock (1988) explica:

Las mujeres no han sido omitidas por olvido o simple prejuicio. El sexismo estructural de la mayoría de las disciplinas académicas contribuye activamente a la producción y perpetuación de una jerarquía de género. Lo que aprendemos sobre el mundo y sus pueblos está ideológicamente modelado de conformidad con el orden social en el que se produce. Los estudios de la mujer no se centran solo en las mujeres, sino en los sistemas sociales y esquemas ideológicos que sustentan la dominación de los hombres sobre las mujeres dentro de otros regímenes de poder que se influyen mutuamente en el mundo (p. 5).

No se habla aquí de una disminución del valor del arte, sino de la forma en que este se transforma al asociarse con la mujer, pues se le resta importancia al ser un campo que, desde la informalidad, la subjetividad y la expresividad como contrapartes del ámbito público y formal del hombre, demuestra un valor diferencial, inclusive porque desde la asignación de

poder simbólico y validez experimenta una discrepancia significativa. En este sentido, el arte se deriva socialmente de lo estético y, por esto, concuerda con lo asignado socialmente para la mujer. Así, la visión del arte como femenino genera una carga simbólica negativa.

Se presume aquí la teoría de la biologización de lo social descrita por Bourdieu (1999), ya que las niñas asumen como propios estos espacios, por ende, se facilita su inclusión en los mismos y apartarlas de otros que implican su participación en la toma de decisiones, representatividad y demás alejados de los límites de las estrategias que les restan el poder a las mujeres.

Desde el sexismo, se efectúa una evaluación en la que no se exige a la mujer para reconocer sus capacidades, por el contrario, las reconoce, pero desde una óptica sesgada que mantiene jerarquías estratégicas para sostener el poder en una de las partes de la sociedad. Entonces, lo calificado socialmente como parte de la mujer, por ejemplo, las emociones, la delicadeza, el cuidado y otros, se mantiene estable por una falsa naturaleza biológica que presupone su permanencia en estos campos, al no encajar o ser coherente con los atributos asignados al hombre y, en caso de hacerlo, supone una negación de sus capacidades.

Las expresiones artísticas son espacios permitidos para su participación al fomentar su adherencia a roles tradicionales, por esto, la oferta cultural está próxima a las niñas. Lo anterior corresponde a una construcción social porque se facilitan productos de socialización como juguetes de dibujo y manualidades, además se incluyen en actividades como el canto y baile que refuerzan los ideales del género y, sobre todo, de la mujer a partir de una oferta simbólica. Esto es todavía más claro cuando se evidencia que todos los pasatiempos de las mujeres creadas por ellas mismas a partir de la actividad “Luces, cámara y acción” se relacionan con el arte, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1*Luces, cámara y acción*

Niña	Profesión	Edad de su muñeca	Pasatiempo
Mónica	Embajadora de una empresa de modelaje	20	Bailar
Katrina	Modelo de la empresa Dior	25	Rapear y bailar
Sofía	Patrocinadora de una escuela de arte	30	Club de lectura
Fiorela	Estilista	23	Bailar/hacer ropa
Soley	Modelo de ropa deportiva	24	Cantar
Siena	Modelo	35	Cantar/correr
Celeste	Modelo/patrocinadora de marcas de maquillaje	27	Dibujar
Samantha	Bailarina	32	Bailar
Britanny	Dentista	24	Bailar

Nota. Elaboración propia a partir de la información recopilada en los talleres. Comunicación personal, 31 de octubre de 2024.

La creatividad es muy importante para las niñas, porque la expresión corporal resuena con las interpretaciones que poseen de sí mismas y de la mujer como tal. Así, las profesiones señaladas por las niñas se vinculan con el arte y solo dos hablan sobre enfocarse profesionalmente en el área. Por esto, el arte, aun con la pasión que reflejan tener por el mismo, solo constituye un medio recreativo, no remunerado.

Por otra parte, considerar las áreas del deporte, las ciencias y las matemáticas demuestra una ruptura con las tradiciones de género y presupone un avance generacional; al respecto, seis de las nueve niñas se refieren a la escritura y la comprensión de lectura como

elementos identitarios. Históricamente estos campos se han masculinizado y suelen identificarse como espacios de reconocimiento del hombre en el saber, por lo que la participación de la mujer desde edades tempranas implica una transgresión a los estigmas de la mujer y la feminidad. Lo expuesto se fundamenta en la brecha significativa existente en estos campos en relación con la mujer; en cuanto a esto, Bello (2020) amplía:

En julio de 2019 la tasa mundial promedio de investigadoras era de solo 29,3 % (Instituto de Estadística de la UNESCO), y la brecha se amplía cuanto mayor es el nivel alcanzado en el escalafón. De hecho, al día de hoy, solo el 3 % de los Premios Nobel en ciencias ha sido otorgado a mujeres. En los campos de las STEM esta brecha resulta evidente incluso en el nivel de la educación superior: solo el 35 % de los estudiantes de carreras y programas del campo de las STEM son mujeres (p. 12).

A partir de esta división, que parte de establecer campos para uno u otro género, se interpreta cómo la cotidianidad interfiere en la percepción de la capacidad para realizar una acción, o bien, participar de un espacio. Por ejemplo, hay una alta probabilidad de encontrar niñas en clases de *ballet*, pintura y teatro como actividades extracurriculares, pero supone un desafío asociarlas en actividades como robótica, al salirse de su campo de acción según las normas socialmente determinadas a los géneros.

5.1.1.2 Estímulos condicionantes

Las características indicadas por las niñas como parte de sí mismas no concuerdan únicamente con la individualidad, pues también están precedidas por un proceso de organización estructural que configura las expectativas sobre un individuo. De esta forma, el mostrarse como una persona *detallista*, como mencionan en sus respuestas, proviene no solo desde una niña, sino que se deriva del condicionamiento cultural acerca de esta generado por su entorno social. Esto proviene del planteamiento de una socialización multidimensional¹,

¹ La socialización multidimensional está profundamente relacionada con la multiplicidad de escenarios, instituciones y agentes sociales que configuran un entramado para el proceso de socialización. Tal como señalan Berger y Luckmann (1968), “[...] tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples. Cuando paso de una realidad a otra, experimento por esa transición una especie de impacto. Este impacto ha de tomarse como causado por el desplazamiento de la atención que implica dicha transición” (p. 36). Por tanto, esta interacción interviene en la construcción de un sujeto por medio de diversos escenarios que implican reflexión y negociación para adoptarlos de forma individual.

desde el género principalmente, porque en el caso de las niñas influye la suposición de los ideales y roles interpuestos para la mujer y que son interiorizados.

La interacción con el mundo social provoca un alto impacto en la identidad de las niñas. La manera en que se relacionan desde su comportamiento y su personalidad influye en su autopercepción, pues la interacción con otros determina qué características adoptan según los estímulos recibidos. En particular, si se obtiene una respuesta positiva por ser amigable o detallista, ese aspecto será propio de su identidad. Este proceso de construcción tiene una profunda raíz en la interacción social, considerando que las niñas observan, imitan, negocian y resisten en sus relaciones cotidianas.

Así, los estímulos positivos o negativos consiguen reafirmar el discurso hegemónico de la feminidad, reproduciendo el sistema sexo-género. Inclusive, “La personalidad cultural del niño o del adolescente, sus ‘preferencias’ y sus prácticas, sus acciones y reacciones, son incomprensibles fuera de las relaciones sociales que se tejen, entre él y los demás miembros de la constelación social en la que está inmerso” (Lahire, 2007, p. 24). La validación social se establece como un regulador al afectar la identidad desde la percepción y la mirada de los otros, quienes también son influidos por los esquemas de género. Esto no quiere decir que en su totalidad se construye una identidad a partir de esta visión, pero el condicionamiento es evidente.

Para las niñas, la exaltación de sus logros por parte de terceros fortalece su autoconcepto, al reconocer la importancia de tener *éxito* o ser *exitosas*, incluso desde la infancia. En diversas preguntas, se hace referencia a la infancia en comparación con la adultez, momentos en los cuales aluden a una infancia con logros o éxito de una forma idealizada.

Facilitadora: ¿Y cómo serían esas muñecas si las ven como ustedes ahorita? A ver, piensen, ¿cómo sería esa muñeca que ustedes me describieron si tuvieran sus edades?

Katrina: Exitosas, jugar a diario, correr, entrenar gimnasia o porrismo y, cuando sea grande, le gustaría ser actriz.

Paula: A ella le gustaba bailar desde chiquita y ella nunca pensaba llegar hasta ahí, hasta ese nivel donde llegó.

Soley: A ella desde pequeña le gustaba cantar, bailar y hacer cualquier tipo de baile o cantar.

Facilitadora: A ver Fio, nos dijiste que exitosa, ¿verdad?

Fiorela: Porrista y fuerte, haría ejercicio por todas las mañanas.

Siena: Le gustaría mucho hacer ejercicio e ir a las montañas y caminar en la naturaleza (comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

Las niñas interpretan esta relación con una infancia en la que no solo se disfruta de pasatiempos como leer o caminar, sino que también debe estar cargada de actividades que las lleven a la superación personal por medio del empeño, como trabajar desde temprana edad o hacer constantemente ejercicio; en fin, el permanecer en movimiento lo asocian con el éxito.

De acuerdo con Quiroga et al. (2021), “En todas las etapas del desarrollo [...] se observa que un elemento esencial en la valoración y validación del sí mismo es el logro alcanzado en rendimientos y habilidades en diferentes ámbitos de acción, según la valoración externa a nivel escolar, familiar o social” (p. 17). De ahí resulta que el alcance de metas y logros forme parte de su autorreconocimiento, porque estos son resultados de su validación y, por tanto, de su individualización identitaria.

La idealización que las niñas plantean corresponde a una práctica constante de una actividad o actividades para cumplir un fin, disfrutando ciertamente sus intereses, pero con miras a un objetivo futuro. Todo esto las conduce a un nulo reconocimiento de sus logros en el presente. Al idealizar la infancia desde estos alcances donde reconocen a una mujer en constante movimiento y acción, aminoran los alcances de una niña en su contexto y dudan, por ende, del éxito obtenido, porque no hay una correlación de su experiencia actual con el imaginario que plantean, pues esto incluye elementos sociales, económicos y culturales que pueden estar fuera de su alcance.

Facilitadora: Y ¿cómo qué creen ustedes que hace diferente entonces el ser niña de ser grande?

Fiorela: Va a tener más éxitos.

Facilitadora: Bueno, de niña también podemos tener muchos éxitos, de hecho.

Niñas con cara de duda.

Fiorela: Bueno, yo no tengo ninguno.

Facilitadora: Claro que sí. ¿En qué están ustedes, en cuál grado?

Niñas: Quinto.

Facilitadora: Imagínense cuantos éxitos han tenido para llegar a quinto año, es que ustedes se gradúan el otro año, ¿sabían eso? Eso es tener demasiados éxitos.

Katrina: Si pasamos el año.

Facilitadora: Ay yo estoy segura de que sí, ustedes están volando (comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

Relacionan el éxito con el cumplimiento de expectativas externas, reflejadas inclusive en su pensamiento sobre una mujer mayor. Al respecto, se reconoce a la mujer activa al reiterar en sus respuestas la actividad física o ejercicio. En cuanto a esto, se ha naturalizado la capacidad de la mujer para desarrollar múltiples labores, considerando incluso las tareas domésticas y de cuidado que no son remuneradas. Sin embargo, esto es únicamente un reflejo de las cargas sociales impuestas. Cebotarev (2003) señala:

Para lograr “igualdad”, las mujeres no hacen más que agregar nuevas actividades a su trabajo, sin dejar de cumplir con sus responsabilidades ‘tradicionales’. Aunque esto implica más trabajo para ellas, es fácil: las nuevas labores les dan prestigio y reconocimiento, ya que son actividades masculinas, más reconocidas y valoradas que las de la mujer (p. 8).

El sistema capitalista facilita realizar una asociación directa entre la productividad y el éxito, pero esa productividad es diferente para el hombre y la mujer, porque esta última debe asumir de diversas formas sus labores. Esto es aprendido y transferido; el cuerpo de la mujer debe ajustarse a parámetros, hay un valor específico que encamina la acción hacia este objetivo, razón por la cual aprende desde muy pequeña que su acción determina su valor. Por consiguiente, procesa este por medio de la cosificación; así, es un objeto moldeable que pierde en gran sentido su individualidad.

Las mujeres se construyen cultural y socialmente no por lo que son, sino por sus acciones según las referencias culturales. La internalización de un ser humano destinado al cuidado, y a la multitarea que implica esta labor, no es concordante con un determinismo biológico. Por el contrario, han surgido estructuras que estratégicamente han llevado a cabo múltiples esfuerzos para programar a las mujeres a desarrollar actitudes y acciones para los otros, como la labor de cuidado o la entrega desmedida que antepone al otro sobre sí misma.

Las niñas han construido un componente de su identidad en torno a esta idea del cuidado como parte de la mujer y su feminidad. Además, a partir de esta idea, han elaborado una

visión que naturaliza el rol dado y sus comportamientos, por ejemplo, el ser entregadas o cuidadoras. Dentro de las actividades, al responder sobre la emocionalidad, indican que son más sensibles y, por ello, cuentan con una forma diferente de ver el mundo, lo que les otorga mayor capacidad para hacerse responsables de otros, lo cual alude a narrativas que imponen cargas no concordantes con su edad. También es necesario señalar que el arraigo a estas ideas puede haberse aminorado generacionalmente según la muestra estudiada; sin embargo, estas parecen haberse transformado.

5.1.1.3 Interacción en la identidad

En este momento, las niñas son parte de una socialización que involucra a diversos actores sociales e instituciones. En muchos sentidos, expresan que las identifican los espacios y las actividades que realizan, pero en medio de estas incorporan diversos universos sociales.

Las actividades que las niñas mencionan ser sus favoritas ocurren en espacios donde experimentan una constante interacción con grupos de pares, tales como “Jugar afuera” (Ziena, comunicación personal, 31 de octubre de 2024), “Salir a la calle con mis amigos” (Fiorela, comunicación personal, 31 de octubre de 2024) y “Jugar *basketball*” (Britanny, comunicación personal, 31 de octubre de 2024). La conformación de una comunidad les permite construir sentido de pertenencia y, así, adoptar, modificar o construir límites sobre lo que las integra a nivel individual.

Aunado a la idea anterior, a lo largo de la investigación resalta que una parte fundamental que las identifica son las dinámicas de juego, al presuponer una contraposición con la parte adulta.

Facilitadora: Claro, ¿y cómo qué creen ustedes que hace diferente entonces el ser niña de ser grande?

Katlina: Que cuando uno ya se hace grande ya no juega, sino ahora solo está con el teléfono (comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

El juego como tal es un espacio en el que las infancias crean una lógica propia de su visión de mundo actual. En esta se confrontan a la creatividad del espacio y lo utilizan como método de despojamiento de la adultez; o sea, es un espacio meramente propio de la persona menor de edad. No obstante, este espacio ha sido intervenido por estructuras sociales que

interfieren como un modelador de comportamientos, incluso del espacio imaginativo, que aleja a las infancias de su etapa de desarrollo para involucrarlas en otros.

Este ha sido intervenido por estructuras de la división sexual del trabajo, del espacio público y privado, y de los esquemas de roles, considerando que las prácticas sociales de los entornos contribuyen a la reproducción de un orden simbólico. El juego es una dinámica de interacción entre las infancias, en esta radica gran parte de la socialización entre pares, pero también está interpelado por diversas condiciones sociales en las que el género es transversalizado. En la investigación se pregunta por el juego favorito de las niñas cuando tenían menor edad y sus respuestas arrojan varios gustos individuales, pero con la constante de visibilizar juegos grupales como el *anda* o las *escondidas*; asimismo, señalan juegos que involucran la maternidad.

Facilitadora: Cuando eras más pequeña, ¿cuál era tu juego favorito?

Ziena: Jugar muñecas.

Soley: Escondido. Barbies. Casa de muñecas (comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

Encontrar esta reiteración en las respuestas no es una casualidad, sino que proviene de una estructura social que dirige no solo el comportamiento, sino de igual modo el juego y la perspectiva desde donde se mira este. Por consiguiente, las niñas de 10 a 11 años juegan a ser madres, cuidar una casa y vestir muñecas. El juego se irrumpe por lógicas del sistema sexo-género y de este se derivan prácticas performativas del género, inclusive desde una actividad básica como lo es el ocio de infantes.

No solo interfiere la división sexual, también lo hace la anticipación en la etapa de desarrollo, donde se empiezan a interpretar escenas de la vida cotidiana que son concordantes a la etapa de la adultez. La infancia toma estos momentos y los personifica, por ende, las dinámicas que interpelan la cotidianidad resultan aprendidas desde estos momentos. El juego con las muñecas se destina a la representación del cuidado de una madre, que culturalmente lo realiza una mujer. En cuanto a esto, existe una importante relación con los símbolos externos ofrecidos a las infancias desde antes de nacer, como lo son los juguetes con asignaciones genéricas, barbies y muñecas versus carros y pistolas. Lagarde (1998) indica:

En tanto que la sociedad y la cultura tienen como substrato la organización genérica, la sociedad ordena y clasifica a los sujetos a través del género. De ahí su peso

determinadamente en la asignación de atributos y de modos de vida específicos. Con el género se designa, también, un recorrido previsible en la vida, tanto por la prohibición de todo lo que no es considerado propio, como por la obligación de desarrollar en cada etapa de la vida las cualidades del género asignado (pp. 40-41).

Aunque el juego es significativo en la etapa de desarrollo en la que se encuentran las niñas, pocas mencionan este elemento cuando se les habla de su identidad, un aspecto que poderosamente llama la atención, porque solo dos de las nueve niñas relacionan el juego con ser niña y, al preguntar lo que les gusta sobre esa etapa, tres de las nueve asocian su respuesta al juego.

Corresponde evidenciar un intento por acelerar los procesos de crecimiento o, como expresa Lagarde (1998), por desarrollar la adultez en una etapa previa, lo cual se aprecia al considerar que adoptan con mayor facilidad elementos concordantes a la adultez como el maquillaje, la vestimenta, las compras u otros, por sobre prácticas que identifican su etapa de desarrollo actual. El valor que obtiene aquello vinculado con la adultez desde el imaginario de la infancia es más importante.

Se presenta una ambivalencia de pensamiento. Por un lado, el juego y la imaginación, según explican las niñas, determinan la infancia; de hecho, este es el medio principal utilizado como método de recolección de información, ya que reaccionan con más seguridad al saber lo que están haciendo. Sin embargo, dejan de lado estas dinámicas de recreación para priorizar estrategias que les contribuyan a encajar en un mundo de adultez.

Katlina: Em, digamos, ella cambia de ropa, de voz, cambia de imagen, digámosle, se pone ahora maquillaje, cambia la cara, también casi siempre solo va a estudiar y por teléfono y cuando uno se hace grande cambia cosas, como que ya no quiere jugar con nadie porque ya es grande, digamos, yo todavía disfruto mi niñez, por eso todavía sigo jugando con mi hermana (comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

Ahora bien, no hay una separación clara como tal, la coexistencia de los mundos es racional, pero no encaja la construcción de sí misma a partir de momentos no determinados para sí. Por tanto, aun cuando las niñas relacionan que la infancia está destinada al juego y, por contraparte, la adultez es la etapa donde se concluye con la libertad que representan estas dinámicas, se sustituye esta vital interacción por los mandatos de la feminidad de un discurso hegemónico, generando una distorsión entre lo que comunican y lo que reflejan sobre sí.

La edad actual de las niñas se asocia a un momento donde la preadolescencia como etapa empieza a aparecer, por esto, sus juegos cambian conforme con su madurez mental. Todavía más, uno de los primordiales cambios se refleja en la introducción de la tecnología, que presupone un ambiente con mayor control porque tiene una estructura y objetivo específicos; no obstante, estos no los exime de convertirse en estructuras sociales modernizadas. Por ejemplo, hablan de que sus nuevos juegos favoritos se relacionan a los videojuegos.

Facilitadora: ¿Cuál es tu juego favorito ahora?

- Roblox. AvatarWorld. Cars Worlds.
- Brow star. Dress in press.
- Roblox (comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

No es posible indicar con certeza que estos juegos representan las estructuras, pues esta investigación no abarca estos modelos como parte de la muestra de análisis. Sin embargo, es pertinente destacar que las niñas ya no realizan juegos infantilizados al interferir dinámicas simbólicas acordes con la adultez como tal, donde representan escenas de la vida cotidiana de una persona adulta al personificarla, considerando que “la sociedad está presente en las estructuras que atraviesan el juego, bajo formas jerarquizadas de organización social, formas que se disponen de manera espontánea en función del juego o de los micropoderes que lo constituyen” (Castillo, 2013, p. 103).

La influencia de los medios; las redes sociales; el contenido al que están expuestas; sus formas de interacción entre pares, más allá de una interacción física, y las personas que referencian como modelos pueden sostener representaciones sociales sesgadas y estigmatizadas sobre el deber ser mujer, pero que se transforman para tropicalizarse (adaptarse a un entorno) a nuevas generaciones que están inmersas en una modernidad digitalizada. De esta manera, el centro del imaginario permanece intacto: la mujer a disposición del hombre según la forma en que este lo modele.

5.1.1.4 Infancia como preparación para un rol de vida: “Como las mujeres tenemos todo eso del instinto maternal”

Con base en los resultados obtenidos, es posible identificar que desde muy pequeñas las mujeres asumen que su infancia está predeterminada, al calificarla como una preparación

para un papel determinado en la sociedad. Estas aprenden por medio de múltiples redes institucionales acerca de la existencia de una adecuada implementación de su rol en la sociedad, pues el ser mujer trae consigo prácticas específicas sobre su desenvolvimiento, lo cual se fortalece con reforzamientos positivos.

Las niñas consideran de forma significativa la aceptación de los roles, principalmente en relación con la maternidad mandatoria; conciben que esta es parte innata de las mujeres al ser quienes tienen una mayor potencialización de sus habilidades mediante el conocido *instinto maternal*, que se ha tergiversado para sostener a la mujer en el papel correspondiente. Al respecto, la maternidad y las labores domésticas sostienen gran parte del sistema económico y social, razón por la que se intenta mantener ese *status quo*.

Detallando la idea, el trabajo doméstico no remunerado, que cubre la maternidad y en su mayoría lo ejecutan las mujeres, es el punto medio en que convergen el sistema capitalista y el sistema patriarcal, al sustentarse mutuamente. En cuanto a esto, Lóyzaga y Curiel (2014) mencionan:

[...] el trabajador doméstico no produce mercancías, pero sí desempeña una gran cantidad de servicios y actividades indispensables para satisfacer las necesidades particulares de la familia o personas que lo contratan [...] en conclusión, genera las condiciones apropiadas para que diversos trabajadores puedan acudir diariamente a desempeñar sus labores (p. 354).

Lo anterior tiene una carga de poder sobre las mujeres, porque las mantiene en los espacios privados para servir a los demás, mientras ellas pierden su autonomía para ser partícipes del medio social.

Aunque poco sabido o interpretado por las niñas participantes, identifican que las mujeres al crecer deben hacerse cargo de una mayor cantidad de responsabilidades, incluso es una razón por la cual no pueden dedicar su tiempo a realizar acciones como el juego; de esta manera, abandonan su placer por dedicarse a nuevas etapas de la vida que requieren de su atención total. Entonces, a pesar de reconocer un desafío para su libertad, este continúa siendo parte de la asociación mental directa que comprenden sobre la feminidad.

Facilitadora: “Las niñas son muy buenas para cuidar a los demás y ser amables”.

Niñas: Sí.

Facilitadora: Sí, ok. ¿Por qué tan seguras?

Katlina: Porque los demás no nos cuidan a nosotras y las mujeres sí cuidan a los demás.

Fiorela: Y también porque nosotras las mujeres sí necesitan alguien quien cuidar, lo cuidan, mientras los hombres los dejan así.

Soley: Los hombres como que les vale.

Sofia: Como las mujeres tenemos todo eso del instinto maternal, entonces como que tendemos más a cuidar a los bebés, o sea, si están llorando, uno se preocupa (comunicación personal, 21 de noviembre de 2024).

La convicción de la naturaleza de las mujeres para sostener el cuidado generalizado, no solo desde la maternidad, sino de la sociedad en general, es parte de una justificación que se complementa con el cuidado y la crianza. Esto no es casualidad, al contrario, se ha diseñado un sistema en torno al crecimiento de las personas, que incluye la permanencia y el arraigo, mediante diversos medios, a estas retóricas. Cuando las niñas asimilan que su contexto de juego se centra en jugar con muñecas y vestir las, exponen una identificación de lo que presupone ser una niña. Lo anterior lo explica Bourdieu (1999):

Las apariencias biológicas y los efectos indudablemente reales que ha producido, en los cuerpos y en las mentes, un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de lo social se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturalizada (los “géneros” en cuanto que hábitos sexuales) como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad que se impone (p. 6).

Estas prácticas aprendidas e internalizadas se basan en el principio de imitación de sus pares, su núcleo familiar como modelo cercano y los referentes culturales como modelos externos, lo cual es una importante manera de aprendizaje para ellas. No es coincidencia que un grupo de nueve niñas construya de forma similar la imagen de una mujer, es que esta corresponde a lo que geográfica, cultural y socialmente se ha establecido para ellas, lo cual es fácil de internalizar al reflejarse en su realidad más cercana. Esto termina convirtiéndose en una normalidad que caracteriza a su modelo de mujer aprendido, es decir, la realidad costarricense occidental influye esta construcción por medio de múltiples procesos de socialización.

Existe una relación significativa de poder que se despliega sobre la mujer cuando se determinan estos roles concordes con las normas de género, principalmente porque se produce una desvalorización del trabajo de la mujer y lo relacionado con esta, que contribuye a percibir la masculinidad como superior. Por lo expuesto, las mujeres han sido poco incluidas en espacios donde, desde la percepción externa, obtendrían una mayor validez. Este fenómeno es parte de una distribución desigual de las cargas y del valor otorgado. Las mujeres, como indican las niñas, se reconocen a partir de capacidades asociadas a la paciencia, la amabilidad y la bondad; características que las hacen adecuadas para permanecer en espacios como el hogar, las escuelas u otros donde obtienen una menor representación social. Al respecto, Subirats y Tomé (2007):

En la medida en que los géneros son patrones sociales contruidos para que hombres y mujeres se adecuen a determinados comportamientos renunciando a otros, y que existe una coerción fuerte para lograr que así sea, queda claro que limitan las posibilidades de los seres humanos; y las limitan de tal modo que, en general, ni siquiera somos conscientes de ello, puesto que actúan ya desde la niñez, desde el momento de nacer, de modo que facilitan o inhiben el desarrollo de las capacidades, las posibilidades y los deseos de cada individuo (p. 33).

De manera inconsciente, las mujeres programan su discurso para que también se excluya a los hombres y, así, se configura una jerarquía estructural. Las mujeres se destinan a los demás, al desarrollar las condiciones que sostienen la vida de los entes externos a sí mismas, esto implica un nivel de sacrificio que se disfraza en un acto de amor, pues este principio se construye con base en el discurso del amor incondicional y se refuerza por medio de justificaciones externas, que, en resumen, las deja relegadas a un segundo plano de su propia existencia.

Facilitadora: Ok, exacto. “Las niñas son mejores para hacer cosas y tener paciencia como cuidar a los demás”.

Soley: Digamos que para cosas como arreglar la casa sí tienen más paciencia (comunicación personal, 21 de noviembre de 2024).

Por otra parte, la percepción de la mujer actual que sostienen las niñas no solo se relaciona con los roles cotidianos, sino también con la estructura en la que se imaginan; es decir, la mujer que referencian las niñas se vincula con características específicas que van

desde la corporalidad, la clase social, el rango etario, el ámbito laboral, hasta otros elementos. En cuanto a esto, destaca el arraigo que muestran a la juventud. Por ejemplo, comentan que la mujer activa pertenece a un rango etario de los 20 a los 30 años, idea basada en el entramado cultural contemporáneo que genera altas expectativas de la mujer alrededor de mundos estéticos, de rendimiento y de productividad.

En las diversas actividades realizadas en el trabajo de campo, mencionan edades en este rango e identifican la participación significativa cuando se construyen a sí mismas. La representación que tienen no habla de mujeres adultas mayores o de menor edad, la interpretación se determina en el desenvolvimiento del mundo social, con el fin de alcanzar objetivos como el desarrollarse a nivel profesional. Lo anterior puede recordar las altas expectativas que recaen sobre las mujeres provenientes de una estructura social que posiciona demandas desde la óptica de la funcionalidad y la adaptabilidad de un capital humano. Se habla de que las características impuestas no solo van desde una lógica de agrado para los otros, sino además de funcionalidad para un sistema.

De acuerdo con lo descrito, Lee (2008) explica sobre la disciplina del cuerpo que se ejerce sobre las mujeres lo siguiente:

El cuerpo que sirve de criterio para juzgar a la mujer y que ella debe tratar de conseguir mediante una rigurosa disciplina es el cuerpo de la primera adolescencia, ligero y sin muchas formas, un cuerpo sin mucha carne ni sustancia, en cuya misma silueta se inscribe la imagen de la inmadurez. El mismo requerimiento de que la mujer mantenga su piel suave y sin vellos también procede del tema de la inexperiencia, pues una cara infantilizada debe acompañar a su cuerpo infantilizado, una cara que nunca envejece ni arruga la frente para pensar (p. 144).

En otras palabras, las mujeres deben construirse y evolucionar para alcanzar en el medio social una legitimidad percibida al ser adaptables y deseables en el entorno que habitan. Sobre esto, la juventud trae consigo múltiples atractivos, como una mayor productividad para cumplir con las diversas exigencias construidas desde la infancia, por ejemplo, hacer ejercicio, trabajar o estar en constante acción (indicado por las niñas). Esto representa un conocimiento consciente o inconsciente sobre el momento de apogeo en sus vidas, al ser esta la etapa más consumible para los demás, lo que les permite ser parte de una estrategia de agrado que resulta importante dentro de una identidad social.

5.1.2 Dinámicas de socialización en la configuración de modelos culturales

5.1.2.1 Mujer modelo: “Ella se llama Rose, es modelo de ropa deportiva y le gusta ser modelo y cantar”

En una de las intervenciones, se les pregunta a las participantes cuáles son los elementos que las identifican como niñas. Un principio básico para interpretar sus respuestas es que se detallan a sí mismas desde elementos que describen sus personalidades con características como silenciosa, alegre, curiosa, entre otras. Estas responden a aspectos de carácter general, pero cabe resaltar que cada adjetivo utilizado tiene un significativo trasfondo social por analizar. Todo esto se fundamenta en los principios de la construcción de la identidad destacados por Lagarde (1998). En este caso, los tres se presentan alternadamente, pero se interpretan con base en la mismidad, donde se reconoce su experimentación plasmada en múltiples características.

Ante la pregunta: “¿Cuáles palabras te describen como niña?”, se adjudican las siguientes características:

1. “Inteligente” (Siena, comunicación personal, 31 de octubre de 2024).
2. “Detallista” (Fiorela, comunicación personal, 31 de octubre de 2024).
3. “Independiente” (Soly, comunicación personal, 31 de octubre de 2024).
4. “Curiosa” (Sofia, comunicación personal, 31 de octubre de 2024).
5. “Habilidosa” (Soly, comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

Desde su infancia han colocado dentro de su autoconcepción herramientas que contribuyen a su desenvolvimiento en los entornos sociales que habitan. De esta manera, identifican una potencialización de sí mismas porque cuentan con una autopercepción positiva sobre el reconocimiento de sus habilidades y capacidades. Hay una interacción con el medio reforzada por cualidades compatibles con expectativas sociales y que fomentan la adaptabilidad en este, por ejemplo, la exaltación de la inteligencia en múltiples respuestas, tomando en cuenta que esta corresponde a la capacidad de interiorizar el espacio donde se ubican.

Se evidencia una importante claridad y seguridad sobre sí mismas. Encuentran en sus actividades, habilidades y gustos un reflejo identitario producto de lo que, a su corta edad, han adoptado como foco de interés. Señalan que las actividades en las que se involucran

como practicar *basketball* o cocinar corresponden a una afirmación de su identidad. Referente a esto, Quiroga et al. (2021) comentan:

La mayoría de los niños se reconocen a sí mismos por sus intereses y gustos, destacando lo lúdico (videojuegos, parque de diversiones), deportivo (fútbol, bicicleta) y alimentario [...] se reconocen y valoran a sí mismos a partir de actividades en las cuales sienten que tienen habilidades, en lo académico, artístico e interpersonal (p. 9).

Al consultar con las niñas: ¿En qué te consideras habilidosa?, mencionan diversas áreas, a saber, deportes, artes como cantar o bailar, y el ámbito educativo, como las matemáticas o ciencias. Estos son indicadores de áreas muy específicas, lo cual puede deberse a los espacios en los que participan a su edad, donde socializan e interactúan. Sin embargo, estas prácticas también deben analizarse desde el género, al vincularse con aspectos que afirman el espacio social preconcebido para la mujer, incluso al retomar los principios de la división sexual y el sistema sexo género destacados en el marco teórico.

Ahora bien, dentro de los adjetivos utilizados por las informantes para describirse, se indica el ser silenciosa. En principio, esto puede referirse a una cualidad calificativa de su persona, pero al rescatarlo desde la perspectiva de género, es parte de la socialización que ha predestinado cualidades a las mujeres como el ser buenas, amables, bondadosas, que obedecen a predisposiciones sobre la reproducción de comportamientos y actitudes, correlacionando así el dúo de lo femenino y el silencio como ejemplo del ideal de la mujer.

Se trata de una estructura social que establece lugares para las mujeres. La obediencia al guardar silencio es un acto regulado suscrito a normas sociales que dictaminan el valor de que una mujer hable. La sociedad ha diseñado múltiples excusas para justificar el silencio a partir de códigos y normas internas que regulan su comportamiento, incluso desde aprendizajes más coloquiales con frases como *calladita más bonita*, exponiendo la validación de la conducta de forma positiva, lo cual enseña que las mujeres deben permanecer en silencio como muestra de un actuar concordante con lo determinado a nivel social.

Yubero y Navarro (2010) acuerpan en su teoría la idea anterior al señalar:

Los procesos socioestructurales se refieren a la persistente utilización del sistema patriarcal y la división del trabajo, como criterio para estructurar la sociedad, así como para repartir de forma desigual el poder y estatus. Por otro lado, considerando el

contexto cercano del individuo, los procesos sociointeractivos describen las diferentes oportunidades y experiencias que se ofrecen a ambos sexos desde la infancia hasta la adolescencia. Estas prácticas de socialización tipificadas por género contribuirían al desarrollo de las diferencias de género en expectativas, preferencias y también habilidades (p. 7).

Con esto, se programan ideas a nivel estructural que, desde la vivencialidad, conforman un universo de posibilidades que funciona como condicionador para encaminar el transitar en el mundo social según el sexo que se acompaña de la construcción social reflejada en el género. En contraparte a esta disposición, a los niños se les ha programado la extroversión como representación de su personalidad; por tanto, se espera que hablen, se expresen, lideren y, así, expongan su presencia, lo que les permite afianzar su posición social en el medio que se les ha predispuerto.

Entonces, se rescata que el silencio se torna un comportamiento aprendido porque la voz y la participación hacen alusión a la presencia y a la visibilización. La voz concede un poder que históricamente se le ha negado a la mujer como parte de los sistemas de dominación. Además, al aprenderse el silencio como mandato, se refuerza la idea de que no hablar corresponde a una demostración de conducta adecuada socialmente.

Sin embargo, no se intenta caer en una generalización, porque las niñas del grupo investigado asumen una posición diferente en cuanto al tema de expresarse. En la mayoría de los casos, el silencio no es parte de su participación en la investigación, pero su surgimiento está condicionado, pues a pesar de que solo una niña destaca el silencio como característica, en medio de la interacción, cuando no se encuentran presentes las figuras de líderes del grupo, mantienen una resistencia para hablar; es decir, se manifiesta un silencio selectivo generado incluso desde su seguridad. De este modo, a pesar de haber una importante modificación conforme con el posicionamiento de la mujer, se sostiene una resistencia que supone un comportamiento determinado como la sumisión y la obediencia, concordantes con un rol que se transmite a las niñas para participar del medio social.

En esta misma línea, una de las niñas se describe como *enojona* y *pleitista*, características que forman parte de su identidad. Esto resalta porque a las mujeres históricamente se les ha limitado el campo sentimental a emociones que expresen sensibilidad, tristeza, devoción y felicidad. Estas son acordes a los espacios sociales que

habitan, pero el reconocer el enojo como parte de su autoidentificación constituye una ruptura cultural del mandato de la pasividad, que inclusive puede generar una consecuencia al no mantenerse el estatus social.

Hay un comportamiento aprobado socialmente que deviene de la represión de las emociones, mientras la disconformidad no se ha aprobado para las mujeres, pues irrumpe con patrones preestablecidos. La interiorización de estereotipos se puede presentar no solo desde el seguimiento de estos, sino también en la consecuencia social que se recibe por su negación. En otras palabras, las mujeres que se expresan con mayor fuerza son una amenaza en una sociedad altamente machista y patriarcal, porque el protestar, alzar la voz, enojarse y mostrar disconformidad tiene una marcada vinculación con el empoderamiento de la mujer. Calderone (2004) reflexiona:

Hay aún otras eficacias simbólicas de las relaciones sociales que, en tanto tratan de estructuras de dominación, se vuelven violencia. Por un lado, la capacidad de producir representaciones ancladas en la estructura social, y con ello, de autorrepresentarse y autoubicarse en el mundo [...] Con esta anticipación hecha cuerpo los agentes forman parte también de las relaciones de dominación, desechando por anticipado, por ejemplo, aquellas opciones que no visualizan como alternativas para sí mismos (“la universidad no es para mí”, “ese no es un puesto para una mujer”, etc.). Aquí se evidencia lo crucial del *habitus* en tanto contenedor de información práctica que dice tanto de los agentes como de su recorrido social e, incluso, de sus probabilidades (p. 6).

El condicionamiento que implican estas programaciones es una limitante o condicionador e indica que la dominación simbólica no solo se refleja en la práctica, sino también desde las creencias limitantes al entender que un ámbito en específico no se crea para la mujer. Lo anterior contribuye a entender las cargas sociales negativas producidas al crear un contraste.

En el caso de la respuesta de la niña, a lo externo se dictamina que las mujeres que se expresan se catalogan como *histéricas* o *locas*, pero a nivel interno se comprende de forma positiva o negativa un comportamiento y, así, se cohibe o se exalta. Las palabras utilizadas por la niña para describir su identidad tienen una carga altamente negativa, tomando en

cuenta que *enojona* y *pleitista* se vinculan con la ira o la pelea, lejos de considerarse el empoderamiento o la congruencia con los ideales fuertes de una persona.

Lo detallado sucede porque, según la socialización de género, se etiquetan de manera desigual las actitudes de las personas desde una corta edad, lo cual responde a construcciones sociales culturales estigmatizadas. Por ejemplo, si un niño comenta su capacidad para defender sus puntos de vista, no se etiqueta como *pleitero*, pero si una niña lo hace, recibe comentarios negativos sobre su accionar. Por ende, se construye la identidad desde lecturas negativas de ser fuerte, valiente u obstinada. Esto es parte de un aprendizaje que funciona como un regulador. De acuerdo con Subirats y Tomé (2007):

Si cada vez que una niña de corta edad intenta correr, moverse con brusquedad o mostrar cierta agresividad recibe una sanción negativa, una desaprobación clara de las personas adultas de su entorno, tenderá a inhibir tales comportamientos mientras en cambio afianza otros, aquellos que reciben el beneplácito y el estímulo de las personas que la rodean. [...] Cuando, años después, esta niña sea incapaz de mostrar agresividad, o de tratar de imponerse a sus compañeros, podemos creer que se trata de una incapacidad innata debida precisamente a su sexo, en realidad, se trata de una capacidad que fue inhibida o incluso castigada y que por consiguiente quedó cortada en algún momento (p. 33).

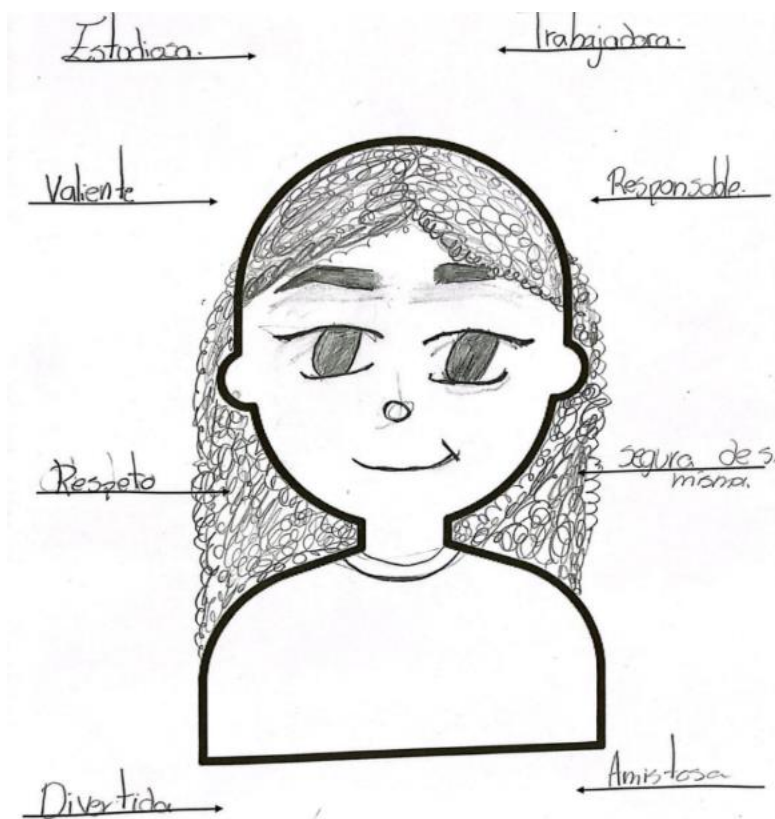
Hay múltiples ejemplos de la mujer siendo castigada por asumir puestos o roles etiquetados como masculinos, pues se adjudican un liderazgo que les ha sido negado, considerando que la cultura determina que a los hombres se les educa para la toma de acciones, o bien, deben ajustarse a los parámetros del hacer del hombre, con el objetivo de resaltar dentro de algunos espacios; es decir, *comportarse como hombre* para ejercer una acción específica, porque la pasividad envuelve las pretensiones de las mujeres.

La niña que menciona estas características tiene una alta participación a lo largo de las sesiones de los talleres y desarrolla ideas críticas sobre su pensar, por lo que, si se cambiaran las connotaciones negativas por positivas de su comentario, se construiría otra percepción sobre una mujer desde una perspectiva de resistencia y una vinculación con el empoderamiento reflejado en acciones como defender su posición por medio de un discurso. En particular, cuando se trabaja desde esta otra connotación, cambia el sentido de la descripción realizada sobre sí. Por ejemplo, al efectuar una de las últimas actividades, se les

solicita a las niñas dibujarse y describir qué hace a esa niña una mujer, a lo cual la niña en cuestión responde lo siguiente:

Figura 5

Representación, ¿qué hace a esa niña una mujer?



Nota. Recurso tomado de la sesión de taller #3, aplicación de trabajo de campo. Fiorela, comunicación personal, 21 de noviembre de 2024.

En la figura se describe como segura de sí, lo que demuestra un gran cambio por la comprensión de su identidad, porque pasa de *peleona* a ser una *mujer autoconfiada*. En este momento, se rescata una demostración más privada de sí que escapa de la coerción social, suponiendo que se aleja de una indicación generada por terceros a partir de las expresiones ya mencionadas y se acerca a su visión más próxima. Entonces, el enojo se transforma en una herramienta constructiva del poder y transformadora del aprendizaje de la feminidad mandatoria.

También se debe dirigir el análisis a rescatar la característica de la independencia señalada por una de las niñas:

Facilitadora: ¿Cuáles palabras te describen como niña?

Soley: Independiente. Cocinera. Habilidadosa. Enojona. Aburrimiento (comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

Este adjetivo contiene una ambivalencia considerando que el adaptar la misma no es concordante con los principios de la infancia, porque en esta etapa hay una dependencia originada desde la necesidad de recursos que sus círculos cercanos dan por satisfechos, la familia como institución principalmente; por ende, no corresponde a una simple caracterización de la infancia.

5.1.2.2 La niña sin infancia

Puede suceder un salto de etapas al delegarse tempranamente concepciones sociales sobre la autonomía, la productividad y la autosuficiencia a las niñas, promoviendo una madurez anticipada que puede resultar en invertir el orden del desarrollo, tomando en cuenta que la dependencia se genera en relación con personas de mayor edad al concebir una mayor estructura transmitida a la persona infante, en este caso, a las niñas.

Cedillo (2015) sostiene que “los individuos son socializados alrededor de un ordenamiento [...] que fungirá como un criterio decisivo en el aprendizaje de la identidad, transformando duraderamente sus cuerpos. Este tipo de socialización se caracteriza por su precocidad, multiformidad y omnipresencia” (p. 15). Este distanciamiento promueve la construcción de múltiples interpretaciones para organizar un entorno, inclusive la adopción mediante el mimetismo de nuevas referencias como la adultez, donde abandona su respectiva infancia. Lo anterior abarca una estrategia para mantener a las niñas en una estructura hegemónica que sostenga al mismo sistema capitalista y patriarcal, pues su rutina se transforma en un espacio para olvidarse de sus necesidades y centrarse en las de los demás, aun cuando no tienen la capacidad.

De la mano con lo expuesto, la autorregulación también concuerda con un mandato de género por el que se les ha inculcado a las niñas creencias sobre la capacidad de madurar con mayor rapidez en contraposición con sus pares, esto las deja con una interpretación del mundo donde deben comportarse con mayor disciplina en comparación con los hombres. Presuponiendo que, en cuanto al señalamiento de sus necesidades, deben satisfacerlas por sí mismas, incluso cuando no estén preparadas, debido a los estereotipos acerca de su capacidad

para lidiar con estas. La concepción de la autosuficiencia, la cual dicta que las mujeres son capaces de cumplir con múltiples tareas y labores puede ser la raíz de la característica.

Igualmente, estos discursos suponen un poder disciplinario al delegarle a la mujer múltiples responsabilidades que en conjunto resultan un cúmulo de obstáculos para su dependencia, participación activa en la sociedad y pertenencia a espacios que le han sido negados. Al respecto, la independencia de la mujer es un tema de selectividad, al generar una dependencia de los demás con esta o de ella con los demás e, inclusive, se asume que son ellas quienes deben velar por mantener un *status quo* que las limita como herramienta de control social.

Durante los ejercicios del taller, se les pregunta a las niñas lo siguiente:

Facilitadora: ¿Cómo le explicarías a un alien lo que es ser mujer?

Ziena: Tener mucha responsabilidad. Que somos capaces de hacer muchas cosas como tener inteligencia, capacidad y ser buena en muchas cosas (comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

La pregunta anterior se plantea con el propósito de identificar cómo las participantes conciben a la mujer; de esta forma, se obtiene una respuesta plena de su ideal de mujer sin sesgar la interrogante. Se reconoce que las niñas adecuan su imagen a su representación más cercana a nivel cultural. En este caso, el reconocimiento de las responsabilidades influye en la identidad de género desde la individualidad, considerando que lleva a las niñas a pensar su rol de vida intermediado por una constante autoexigencia sobre el rendimiento que tienen desde su etapa de infancia. Por eso, se evidencian ejemplos de niñas en tareas de cuidado, no correspondientes a su edad.

Lejos de pensar en la desconfianza adulta sobre las capacidades de la infancia o el adultocentrismo (recordando que las niñas como tal son actores sociales que transforman su entorno), la idea de una falsa independencia también es significativa, porque predispone a las niñas a creer que transitar la infancia es sinónimo de estatismo cuando su vida debería ser adelantada. Por consiguiente, se estimula el crecimiento precoz que promueve la adopción de comportamientos, acciones y actitudes acordes con otra época de desarrollo, dejando de lado el libre disfrute de las cualidades de una infancia como lo es la dependencia con respecto a otros, el juego y la aceptación de la responsabilidad según su etapa.

La sociedad ha construido una multiplicidad de barreras estructurales, culturales y otras como la reserva del espacio privado y público o la división sexual del trabajo, para que las mujeres encuentren en su cotidianidad obstáculos que las limiten a una independencia efectiva. De Miguel (2015) expresa: “[...] las mujeres desde la antigüedad han sido conceptualizadas como cuerpos sin mucha cabeza, y a veces ni eso, como trozos de cuerpos. Cuerpos al servicio del placer sexual de los varones, cuerpos al servicio de la reproducción de la especie” (p. 60). Así, escapa de la autosuficiencia mencionada, pues en realidad radica en la constante suposición de que los hombres son quienes cuentan con libertad absoluta para desarrollarse en el medio social, mientras deciden en cuáles espacios pueden participar las mujeres.

Esta falsa independencia comienza a exponerse desde etapas tempranas, porque hay una hiperregulación de los cuerpos, es decir, un monitoreo constante de estos, las emociones, los gustos, los deseos, las acciones, entre otros, que limita aspectos importantes de la cotidianidad desde la libertad simbólica. Por tanto, el imaginario asociado a la independencia de la mujer puede ser completamente cuestionado, ya que no toda independencia es emancipadora y no es efectiva si una parte de la población se mantiene condicionada.

Hay una marcada diferencia entre la independencia formal, compuesta por reglamentos u otros, y la independencia real, determinada por cómo se habita un espacio desde condiciones tanto igualitarias como equitativas. En este caso, es fácil percibir que en la actualidad las mujeres poseen una gran solvencia e independencia en comparación con otras épocas, tal como lo detallan las niñas.

Facilitadora: Ahora, ¿ustedes creen que ser mujeres en la actualidad las limita a hacer algo en algún espacio o momento?

Niñas: No (comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

Las niñas identifican una disminución importante de limitaciones, al menos en la etapa de desarrollo que están atravesando; lo anterior es parte de un significativo avance como sociedad. No obstante, persisten diversas normas, estructuras y creencias limitantes que evidencian lo contrario, como lo es la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo del INEC (2022) y la desigual cantidad de tiempo que las mujeres invierten en cuidado y trabajo doméstico.

Cuando una mujer desafía esas barreras, produce un señalamiento sobre la capacidad para actuar lejos de las opciones sociales, esto trae consigo diferentes respuestas, principalmente en contra de su acción, porque con esto presupone un empoderamiento simbólico al rechazar los estereotipos de fragilidad o sumisión, pero también comienza un juego de poder que genera una sanción social alta como el no formar parte de un grupo, por ejemplo.

De igual modo, se debe cuestionar el planteamiento de una independencia desde la infancia, al considerarse que esto presenta un beneficio para un sistema capitalista que es sostenido por la fuerza del trabajo de múltiples partes, pero en gran parte por el trabajo doméstico que realizan las mujeres. Esta falsa independencia, desarrollada inclusive desde la interpretación de una madurez biológica que no está fundamentada, es en los espacios designados para las mujeres, como la maternidad, el cuidado y lo privado, por lo cual no es una participación total, o sea, hay una libre elección ficticia configurada por modelos normativos que restringen plenamente su acción y participación en la sociedad.

5.1.2.3 Modelo identitario corporal y estético

La identidad de las niñas también se compone por modelos corporales, pues han interiorizado diversos patrones para encajar en lineamientos de belleza ajustados a especificaciones externas, los cuales funcionan como capital simbólico² que reafirma códigos estéticos que a nivel normativo son de gran valor. En este caso, el cuerpo es un ente reproductor de un discurso hegemónico por el que, según el cumplimiento de este último, se logra una alta o baja recompensa social. En otras palabras, cuanto más se ajuste el cuerpo en todo su sentido a la mirada externa, mayor valor posee y, de esta forma, se evaden sanciones al reafirmar que el verse bien es siempre y cuando se cumpla con estándares sociales previamente impuestos.

Todo aquello que representa el *adornar* el cuerpo o moldear el mismo ante una belleza programada y esperada, tiene cabida en la construcción de la identidad de la mujer.

² El capital simbólico señalado aquí constituye la visión de un poder ejercido desde la construcción de referencias que atribuyen un significado legítimo a símbolos que otorgan poder sobre otro elemento en una validación. Según Cedillo (2015), lo simbólico posee un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden específico que contiene el género como dimensión inclusive antes de percibirlo.

Lee (2008) se refiere a la obsesión que resulta de la enajenación del cuerpo de las mujeres desde la mirada de un *otro* como lente evaluador que genera un principio de orden:

Sujetas a la mirada evaluadora del experto masculino, las mujeres aprenden a evaluarse a sí mismas ante todo y mejor. Nuestras identidades no pueden separarse de la apariencia de nuestros cuerpos, como tampoco de las sombras del estereotipo femenino [...] Hay algo obsesivo en la preocupación de muchas mujeres por su cuerpo, aunque la magnitud de esta obsesión varía según la presencia o ausencia en la vida de una mujer de otras fuentes de autoestima y de su capacidad para ganarse la vida independientemente de su apariencia (p. 28).

El tener autoestima, como indica la autora, se relaciona con la aceptación del medio y la interacción con el mismo al recorrer caminos que permiten esta incorporación. Entonces, se logra una autovisión a partir de la vinculación con símbolos como la presentación estética, que es parte de una lógica de agrado o de concordancia con el entorno. Así, interpretan e introducen una imagen mental aplicable para sí mismas.

Ahora bien, en cuanto a esta *obsesión* mencionada por Lee (2008), existen diversas estructuras sociales que aprovechan esta dinámica de la apariencia para establecer un mercado y aprovechar el consumo. Esta estrategia se encuentra altamente interiorizada y naturalizada; la exposición del cuerpo es mediática y se lucra a partir de esta asignación, se construye una materialidad del cuerpo. Las niñas al responder: “¿Qué hace a una niña una mujer?”, señalan:

- La ropa.
- Zapatos.
- Ropa linda.
- Vestir como mujer.
- Vestidos.
- Ropa.
- Glamour (comunicación personal, 21 de noviembre de 2024).

La idea de *vestir como mujer* no es casual, estratégicamente se ha creado la asociación con los vestidos y lo *glamuroso*, lo cual invita a pensar que el consumismo muestra la feminidad de una mujer, tomando en cuenta la creación de un mercado construido alrededor de una estética específica mediada por una evaluación reducida a lo visible y superficial para

el cumplimiento de estándares. Es decir, la ropa se construye con una perspectiva que dualiza su uso de una forma estricta: la vestimenta no propone segmentar desde un extremo u otro, pero al asignarle estas connotaciones sociales, se establece una importante diferenciación. Carosio (2008) explica esta estrategia:

El estilo es todo un proyecto de vida y despliegan su gusto y criterio de consumo en la particularidad del conjunto de bienes, ropa, prácticas, experiencias, apariencia y disposiciones corporales, integrándose así en la estructura social por la vía de la adscripción al consumo, donde se interiorizan en el mismo acto de consumo las normas sociales (p. 155).

Las niñas tienen diversos principios sobre la identificación de sí con el universo estético, pero son bastante específicos: un rostro lindo, el cabello largo, ser coqueta, usar vestidos, utilizar maquillaje; todos destinados al embellecimiento de un cuerpo o la transformación de este.

Cabe resaltar que no referencian cualquier cuerpo o cabello, se detalla un marcado modelo de maquillaje y vestimenta:

La construcción histórica de la imagen femenina está hilvana por varios hitos y la belleza se lleva el gran premio. Como trofeo, se alza el cabello: preferiblemente caucásico, lacio, largo. Esos son los cánones que han determinado, por décadas, el discurso de la feminidad, la belleza y la sexualidad, entre otros atributos (Rodríguez, 2020, párr. 1).

Si se referencia la cultura occidental en relación con la mujer y la feminidad, el cabello largo es altamente aprobado por los estándares sociales, diferente de otras muestras como la estructura de culturas negras o indígenas, las cuales han sido históricamente rechazadas.

Al realizar una de las actividades que promueve la confección de una niña según la corporalidad y la autoimagen, el conjunto de las participantes plasma su visión de una mujer de manera muy específica. La forma en que adornan sus cuerpos concuerda con la presentación de un modelo bastante explícito.

Figura 6

¡Luces, cámara y acción! Presenta tu muñeca



Nota. Recurso elaborado en la sesión de taller #1, aplicación de trabajo de campo. Comunicación personal, 31 de octubre de 2024.

La figura anterior corresponde a las creaciones de las nueve niñas para construir una imagen de una niña en concordancia con sus edades, planteando diversas alternativas desde la corporalidad. Una peculiaridad obtenida es que, del total de las participantes, únicamente dos de ellas dejan el área del abdomen cubierto. Esto se vincula con la sexualización de los cuerpos, o sea, se convierten en objetos sexuales desde edades tempranas al emular un cuerpo adulto y estéticas no concordantes con la infancia que aceleran procesos a partir de la corporalidad y los símbolos externos aprobados social y culturalmente con el fin de obtener una muestra de agrado externo al ser atractivo para sus pares o, más aún, para personas adultas. Esto también es una forma de ser consumibles y obtener un alto valor social.

Existe una significativa relación con la cultura del cuidado propio y la estética, al destacar prácticas como el *skincare* (concepto utilizado por las niñas), que promueve el cuidado del rostro, prestando una considerable atención a las imperfecciones para minorizarlas. Este concepto parece estar lejos del pensamiento e interpretación de una niña, porque su cuerpo y su rostro no requieren de atención en estas edades; sin embargo, no se

debe ignorar el impacto que tiene actualmente en la identidad de género de las niñas. Esta idea se respalda en el análisis de Araya (2006):

La identidad de la mujer se construye en esta sociedad a partir de la apariencia y las opiniones externas, es decir que el sentido del ser es elaborado entonces con base en lo externo, incluyendo las posibilidades de desarrollo humano a nivel interno, tales como la reflexión, el criterio propio, la confianza en sí misma, el fortalecimiento como actitud ante la vida y la autovaloración como ser humano (p. 70).

Las niñas construyen su identidad de género con base en el cuidado personal de la apariencia, principalmente al ser el medio que, mediante las múltiples formas de aprendizaje social, reconocen como designación del valor social. La imitación juega un papel importante en este momento, al aprender que su género depende de prácticas destinadas al cuidado personal para cumplir estándares de belleza. Es propicio resaltar que este proceso se remonta a patrones no acordes con su edad, pues se acelera un proceso de crecimiento donde las niñas aprenden que su valía está en verse socialmente bien e interiorizan estas normas de manera tal que resultan parte de su autoidentificación.

Al retomar el maquillaje, según lo investigado, este es una de las principales asociaciones mentales empleadas por las niñas para representar su identidad de género. Lo anterior al considerar dos perspectivas distintas: el maquillaje como un potenciador de su autoestima y la exaltación de su belleza, así como de su feminidad, pero también desde una noción de condicionamiento por medio del uso indiscriminado del mismo para ajustarse a los estándares sociales.

Katrina: Nosotras es que nos ponemos brillito.

Sofia: Yo me maquillo en ocasiones especiales (comunicación personal, 07 de noviembre de 2024).

La naturalización del maquillaje desde edades muy tempranas fomenta una estética femenina específica, sin imperfecciones, destacando u ocultando algún elemento por el requerimiento de ajustarse a los parámetros que se modernizan con el pasar del tiempo. Ahora bien, en ambos casos es un elemento de pertenencia y aceptación con pares, o bien, con la sociedad en general.

Por ejemplo, el maquillaje dentro de la investigación se torna conflictivo si se relaciona con sus pares, ya que señalan una doble visión: se maquillan por parámetros de

vanidad o autoestima, pero no mucho porque no es agradable o atractivo. Acá se refleja el poder del hombre sobre la mujer, al determinar elementos mínimos sobre el cuerpo, el comportamiento y la participación de la mujer.

Araya (2006) explica que en la presión ejercida sobre los cuerpos para generar atención o admiración se manifiesta un constante control, al beneficiarse de la aceptación de terceros para alimentar la autodeterminación a expensas de una figura concreta, lo que puede originar diversas problemáticas por las múltiples contradicciones. La época en que están las niñas es significativa en relación con sus pares; al respecto, se percibe un control ejercido por indicaciones múltiples sobre el *deber ser* para ser aceptadas dentro de estos círculos sociales que habitan, así ajustan o encasillan sus identidades en estos términos, al mencionar:

Soley: Los compañeros de nosotras casi siempre dicen que las mujeres que se maquillan son porque se sienten feas (comunicación personal, 07 de noviembre de 2024)

De esta forma, condicionan su pensamiento, aun cuando determinan por consideración propia que el maquillaje es un elemento identitario importante para la mujer, el cual ajustan a parámetros establecidos por sus otredades. Se denota que la estética es un mandato social que ha modelado la corporalidad de las mujeres y esto comienza, según lo recopilado, desde las infancias.

Con esto, se destaca que la lógica de la construcción de la identidad no recae únicamente en el individualismo, sino también en la construcción de la identidad comunitaria. Cuando se toma en cuenta el aspecto estético, se debe resaltar la construcción de un imaginario a partir de la creación de modas o tendencias que se siguen en las juventudes, pues estas son un reflejo claro del dinamismo que promueve la construcción de la identidad, retomando el principio de la evolución y el cambio que las caracteriza.

Por ejemplo, en los talleres las niñas hablan de las diversas modas existentes en la actualidad y con las que pueden identificarse, esto resulta en un acuerdo entre su forma de actuar, sus acciones, su vestimenta e, inclusive, sus actitudes.

Katlina: ¿Con cuál moda te identificas? Bueno, la *coquette*.

Facilitadora: La *coquette*. ¿Cuáles otras hay? ¿A ustedes cuales les gusta? Yo solo he escuchado *astetic* y ¿qué más, ah?

Katlina: Ah sí, *astetic*.

Niñas: Drip, como chata.

Niñas: Vestir como chata, con busos y así.

Niñas varias: Con la moda rebelde (comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

Es necesario analizar las características que las niñas otorgan a estas modas. Por ejemplo, la moda *coquette* la califican como una estética delicada, inocente, pero además seductoramente *coqueta*. Así, hay una construcción determinada a partir de los estereotipos de la feminidad e, incluso, se incorpora una clase social, un poder adquisitivo según cada una de estas modas. En contraparte, se encuentra la moda *rebelde* como demostración de que la feminidad no se refleja en la hiperfeminización basada en las asociaciones con tonos pastel, vestidos, lazos u otros como el comportamiento, porque desafía esa dulzura que representa la anterior.

Estas construcciones que forman parte de la identidad de las niñas corresponden a un conjunto de características en las que se encasilla un modo de actuar, vestir, ser o hacer. Al encontrar un reflejo de sí en estas, parcial o total, forjan una asociación colectiva que formaliza una influencia, pero que radica a nivel individual, pues determinan un rol social al establecer condicionamientos culturales que funcionan como un mecanismo de control simbólico a partir del sentido de pertenencia que brinda el congeniar con sus pares.

De acuerdo con Capdevielle (2011), estas modas devienen de la interiorización de esquemas sociales, ya que “las categorías de percepción del mundo social son, en lo esencial, el producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social [...] Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción opera bajo coacciones estructurales” (p. 34).

La asignación de un imaginario colectivo a estas *modas* responde al propósito de la colectividad que, según la información obtenida, es relevante en la construcción de una representación propia. Más allá de una *moda* como medio de identificación, se debe rescatar que son formas de condicionamiento que recaen en la teoría de la comunidad, a saber, la posibilidad de agrupación, que a su vez implica la separación de otros por una discrepancia con respecto a los elementos representativos. En general, el identificarse con una de estas asociaciones provoca interacciones entre pares que responden a una lógica de consumo que ha evolucionado y tiene una amplia fuerza de adaptabilidad para transformarse y permanecer en sociedad.

5.1.2.4 La mujer de las niñas: “No sé, siempre le dicen así, femenino a las mujeres”

A lo largo de la historia, reconocer la feminidad es un desafío, pues se construye a partir de un componente social y cultural. En el caso de las niñas, la mayoría de las veces cuando se les pregunta sobre la feminidad contestan no entender a lo que se refiere, pero tienen una noción de su relación con la mujer, por esto, citan elementos como mujer, mujer fuerte o elegancia. No obstante, su comprensión del concepto varía de forma significativa de la primera sesión del taller a la última. En la primera, hacen una relación con la mujer de manera general y, en la segunda, identifican dentro de lo femenino la sororidad, la honestidad y la fuerza, pero no dejando de lado lo estético como el *skincare*, el maquillaje, los vestidos y las joyas.

Como se expuso, la feminidad es una de las mayores incógnitas dentro de la investigación, las niñas la describen, pero continúan con dudas sobre lo que realmente es y, así, construyen significados consecuentes con sus condiciones culturales y sociales más cercanas.

Tabla 2

Feminidad versus mujer femenina

¿Qué hace a una mujer femenina?
Le gusta comprar ropa.
Le gusta comprar maquillaje.
Tenis.
Tacones.
Va de <i>shopping</i> [compras] con las amigas.
Conseguir perfumes.
Estudia.
Trabaja.

Nota. Elaboración propia a partir de la intervención de trabajo de campo modalidad taller, 21 de noviembre de 2024.

El concepto adoptado por las niñas sobre la mujer es una construcción de múltiples elementos que combinan la modernidad, los estereotipos, los cuestionamientos sociales y los principios del género en la antigüedad. Su versión de *femenino* corresponde a una imagen asociada a la autonomía y la autosuficiencia de las mujeres con múltiples cualidades, mientras que vinculan a una mujer femenina con diversas prácticas de consumo como resultado de un universo estético consumible que modela a la mujer bajo parámetros culturales como el uso de tacones, compra de perfumes u otros elementos.

Lo anterior denota una dualidad aprendida de manera divisoria entre un rol esencial como el de ser una mujer con capacidades específicas y, luego, un rol de consumo que se basa en formas de adaptación a una cultura superficial. Entonces, lejos de considerar a la mujer dentro de lo femenino, al unificar ambos elementos, se aleja de la capacidad de ser y hacer para asociarse a la modernidad estética, desaparece la capacidad frente al cumplimiento de roles.

Asimismo, esta mujer femenina de la que hablan las niñas está ligada a la corporalidad. En cuanto a esto, la adaptación a un modelo femenino por parte de la mujer implica que el cuerpo atraviese varias transformaciones y se mantenga bajo parámetros complejos que inclusive irrumpen con la diversidad corporal, al ser modelos imposibles de alcanzar, tomando en cuenta elementos como la morfología y la diversidad que excluyen a quienes no encajan en ese ideal. Araya (2006) se refiere a la idea anterior:

Al ser el patriarcado, una estructura caracterizada por no dejar espacio para las diferencias debido a que representa la realidad como dualista, no considera a la mujer como persona, sino que la objetualiza al servicio de los intereses de quien ocupa el lugar del poder, igualmente se rescata su vinculación como propiciador de la violencia simbólica de género dirigida principalmente a las mujeres (p. 62).

El cuerpo representa la feminidad según las imposiciones destinadas para este, ya sea vestir, calzar, modelar o exhibir, en conjunto determinan su actuar, su jornada laboral, hasta su dedicación. La exposición del cuerpo de la mujer a los otros implica un grado de disponibilidad para los demás a partir de dinámicas en pro del desenvolvimiento como figura pública, o bien, de estar en un universo visible dispuesta a reconocerse frente al otro renunciando a sí, pero también se cuestiona la versión interna de sí a la cual se renuncia para adoptar estas expectativas.

De acuerdo con esto, el cuerpo de las mujeres se vuelve una mercancía; es decir, un objeto con un valor económico y social específico. Por ende, se pone en duda la atracción de un cuerpo para ser vendido, ya que depende del interés de otros sobre el mismo y, por ello, se instaura una cultura de visibilidad que permite a terceros permanecer vigilantes de su desenvolvimiento en los espacios y en los roles, porque esto define un valor concreto.

Ahora bien, surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es la imagen que llega a las niñas? Por ejemplo, el ser modelo, como mencionan las participantes, es una de las muestras de exposición del cuerpo y de la estética de una cultura contemporánea globalizada, mediante el modelaje de marcas de ropa, maquillaje u otros, lo cual se presenta como un modelo aspiracional de la feminidad actual que se materializa por medio de la cosificación de los cuerpos.

¿Por qué las niñas no eligen a una mujer de la NASA? No se trata de que un espacio sea más valioso que el otro, sino de la convicción de un espacio que ha sido de participación limitada, incluso hasta masculinizado, obstaculizando la referenciación de la mujer en este. Por tanto, es más característico que el modelo de las niñas provenga de la exposición a un referente con más accesibilidad, representación y valor social.

Hay un deseo en las niñas por alcanzar estas etapas, vislumbrando una adultez prematura; sin embargo, el anhelo es llegar a la adultez, pero permanecer joven. Esto puede estar provisto de diversos significados. Uno de ellos es el valor asignado a esta etapa de la vida, al presentarse como el momento en que logran un valor social determinado; por consiguiente, su premura en alcanzar este punto de vida, lo que provoca un desinterés del proceso etario en el cual se encuentran.

El éxito obtenido en la adultez tiene un contenido simbólico de mayor relevancia y se refleja en elementos específicos como parte de un ideal de éxito predeterminado que implica además una alta seguridad sobre sí. Inclusive, lo expresan en reiteradas ocasiones sobre ser una mujer fuerte, inteligente e independiente; características que no pueden ver reflejadas en una niña de su edad.

Facilitadora: A ver Fio, nos dijiste que exitosa, ¿verdad?

Fiorela: Sí, porrista y fuerte, haría ejercicio por todas las mañanas (comunicación personal, 31 de octubre de 2024).

La participación anterior corresponde a la respuesta de una de las niñas acerca de cómo considera a una mujer adulta. Al respecto, su primera respuesta es el éxito, pero ¿cuál es el éxito de una niña?, ¿a qué debe dedicarse una mujer en una etapa de crecimiento para lograr este éxito?, y sobre todo ¿cuánto le cuesta alcanzar este? Existen varias concepciones de las niñas en las que se identifica una internalización de motivaciones desde la adultez, que deriva de una programación desde la interseccionalidad en la cual entra en juego el adultocentrismo, al destacar y evaluar elementos característicos de la adultez por sobre la infancia como tal.

Lo expuesto presupone el despojamiento de una niñez, al anhelarse una transición entre el ser niño y adulto de forma anticipada, esto proporciona un horizonte de sentido para ajustar su infancia a requerimientos. Por ejemplo, el ejercicio como obligación de movimiento está por encima de entender la actividad como parte del juego. En las actividades, al comparar una mujer con una niña, las participantes señalan que les gustaría cantar, bailar, correr; no obstante, se cuestiona el contexto del interés de la actividad en concordancia con un medio de disfrute o una estrategia de preparación para la vida adulta.

Asimismo, una de las niñas indica en cuanto a la pregunta anterior que la representación de su muñeca en la infancia “Se pondría a confeccionar ropa” (Celeste, comunicación personal, 31 de octubre de 2024), esto quiere decir que iniciaría un rol en la sociedad productiva desde la infancia. El caso visibiliza a una niña carente de infancia al obstaculizarse el disfrute de una etapa plenamente, porque la presión ejercida provoca una pérdida de experiencias relativas a la propia niñez, empezando por el abandono del juego al carecer de valor.

El éxito es alcanzable para las niñas, pero también comentan que esto no las exime de afrontar diversos desafíos como mujeres. Dentro del reconocimiento histórico de la participación de la mujer, las niñas detallan que parte relevante de este recuento de los hechos es que son las mujeres quienes han llevado una importante representatividad relacionada al constante posicionamiento de sus demandas para hacer frente a las barreras sociales que van más allá de la posibilidad de participación e incluir, además, la posibilidad de acción. Todo esto se respalda en afirmaciones de las niñas, por ejemplo:

Fiorela: “Eran trabajadoras” (comunicación personal, 07 de noviembre de 2024).

Britanny: “Buscaban cosas por sí solas” (comunicación personal, 07 de noviembre de 2024).

Fiorela: “Eran responsables” (comunicación personal, 07 de noviembre de 2024).

La forma en que se ven representadas por mujeres con características de fortaleza y lucha es un elemento de su identidad, principalmente en su relación con el ser mujer. Adicional, si se retoma la historia del feminismo como mujeres en agrupación, una de las participantes menciona que “son mujeres luchadoras” y que “luchan por sus derechos” (Siena, comunicación personal, 07 de noviembre). De esta manera, reconocen en las mujeres ejemplos de lucha, no solo en un ámbito personal, sino también colectivo, al destacar como valor transformador.

5.1.3 Manifestaciones y percepciones del sexismo

Cuando las niñas se refieren a su inclusión en nuevos espacios que escapan de la normatividad presupuesta por la feminidad, se distancian de la promoción de una jerarquía simbólica que se ha perpetuado a lo largo de la historia a partir de la naturalización de la desigualdad que produce expectativas de comportamiento o prácticas, inclusive porque esto tiene una significativa relación con la exaltación de la mujer y el reconocimiento de espacios que han sido abruptamente sesgados. Al respecto, Subirats y Tomé (2007) explican:

En la medida en que los géneros son patrones sociales construidos para que hombres y mujeres se adecuen a determinados comportamientos renunciando a otros, y que existe una coerción fuerte para lograr que así sea, queda claro que limitan las posibilidades de los seres humanos; y las limitan de tal modo que [...] ni siquiera somos conscientes de ello puesto que actúan ya desde la niñez, desde el momento de nacer, de modo que facilitan o inhiben el desarrollo de las capacidades, las posibilidades y los deseos de cada individuo (p. 33).

El ámbito deportivo es un nuevo espacio que ha sido tomado por las mujeres pues, según las respuestas de las participantes, se habla de siete niñas que creen tener habilidades para participar de los deportes tanto individuales como colectivos. Históricamente la mujer se ha excluido de este espacio porque, de acuerdo con la jerarquización, la fortaleza se vincula con el hombre y la debilidad con la mujer, por lo que se desvaloriza el cuerpo y la capacidad

de esta desde el sistema sexo-género, mientras el hombre cuenta con la capacidad para ejercer cualquier deporte.

Lo mismo sucede en el campo de las ciencias, donde predomina el hombre y recibe prestigio, mientras la mujer queda relegada a otras áreas de asistencia, porque la producción en la que participa la mujer se desvaloriza desde el llamado *androcentrismo científico*. No obstante, saber que hay un interés por el involucramiento en estas ramas a partir de la constitución identitaria de las niñas, resignifica el orden simbólico. Con lo anterior, se destaca que “La identidad femenina se construye desde la infancia a partir del imaginario social de la pasividad y la vulnerabilidad, contrario al hombre que va construyendo un rol activo; esto es, desde el trato diferenciado, la mujer construye su personalidad basada en la fragilidad” (Ramírez y Restrepo, 2018, p. 113).

En cuanto a esta división sexual del trabajo, De Miguel (2015) señala que los modelos ofrecidos para la mujer, en este caso para las niñas, son el comienzo de la desvalorización de sus cuerpos femeninos, ya sea desde los trabajos domésticos hasta la forma desigual en que son tratadas en comparación con un par hombre. O bien, su ajuste a cánones, porque en realidad el producto cultural implica que la masculinidad sea lo representado con dominio sobre la mujer; por ello, se nula la participación o se limita, al evitar que sean similares en acción.

El comportamiento de la mujer se condiciona. Las estructuras sociales y los discursos hegemónicos sobre el género tienen un importante control simbólico que va más allá del comportamiento observable, también afecta la emocionalidad interna al condicionar las emociones por medio de una asignación genérica; es decir, produce una regulación emocional diferenciada para el hombre y la mujer.

Estructuralmente se asigna un género en conformidad con las emociones, lo cual se efectúa a partir de estereotipos que por su naturalización se convierten en un condicionamiento. Por ejemplo, las emociones relacionadas con la subjetividad, la debilidad, la tristeza y la nostalgia se vinculan con la mujer; mientras que las asociadas con la fuerza, como el enojo o la ira, se adjudican al hombre. Esto repercute en la represión de emociones, se reserva su expresión para evitar sanciones externas en un entorno social; por ende, escapa de una individualidad.

La violencia simbólica que supone esta asignación de emociones se aprecia en expresiones cotidianas como *los hombres no lloran, las mujeres enojadas son marimachas*. Sin embargo, puede no ser tan directa, como la aprobación o la reacción de otros ante un comportamiento o sentimiento específico que finaliza en una experiencia interna de comprensión y posterior autocontrol para permanecer dentro de los márgenes dados para la mujer, como niñas bien portadas, recatadas y agradables. Lo anterior implica un disciplinamiento emocional, corporal, económico, cultural e, inclusive, estético.

Durante el taller, lo expuesto se refleja en las afirmaciones utilizadas en el semáforo. En esta actividad, las niñas levantan las paletas que responden a una colorimetría tanto en acuerdo como en desacuerdo. Así, indican:

Facilitadora: “Las niñas deben de ser cuidadas y protegidas porque son más frágiles que los niños”.

Tiempo para levantar las paletas**.

Facilitadora: Ok, ¿por qué más o menos, Sofi?

Sofia: Digamos las mujeres físicamente, por naturaleza son como...

Katrina: Más sensibles (comunicación personal, 21 de noviembre de 2024).

Seis de las nueve niñas participantes en esta sesión de taller expresan estar medianamente de acuerdo con esta afirmación. Esto propone disminuir la capacidad de la mujer, aún más cuando se relaciona con una supuesta debilidad proveniente de la biologización social y cultural, tomando en cuenta que “La división entre los sexos parece estar ‘en el orden de las cosas’, como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable: se presenta a un tiempo, en su estado objetivo” (Bourdieu, 1999, p. 10). Esto implica un grado de incorporación de la estructura social a la corporalidad individual, que traslada hábitos a la identidad a partir de las interacciones sociales.

Entonces, respecto a la mujer, las asociaciones derivan de la sensibilidad que se le otorga. De este modo, las mujeres tienen una profunda relación con la subjetividad, considerando que esta se genera de su condición como mujer, por lo que se trata de un control simbólico. Por tanto, no solo existe un control sobre la corporalidad, también en la descripción de la personalidad. El comportamiento se condiciona por esquemas sociales que recomiendan un conjunto de emociones y sensaciones según un paradigma biológico y social.

Una parte significativa de la población de estudio vincula su identidad con elementos de carácter físico, o bien, a su apariencia; componentes reiterativos en el reconocimiento de la mujer. Las respuestas de las participantes versan sobre *outfits*, maquillaje, hermosura, entre otras, que se dirigen a cualidades de carácter estético. Es fundamental replantearse la permanencia de estos componentes en relación con la mujer, al considerar la importancia prestada por las niñas al pensar en un *outfit* como representación de su identidad.

Se observa una destacable referencia a la cultura destinada a lo estético y a la imagen de la mujer dentro de los cánones sociales que afirman su valor por medio de la cosificación de su cuerpo a partir de pautas específicas que van más allá de un entramado estético, pues en estas además incorporan códigos asociados a una pertenencia cultural y al acceso económico. Por consiguiente, la estética irrumpe en la identidad de las niñas al construirse en medio de una estrecha estructura que rectifica su validación social a partir de interpretaciones de los modelos sociales dominantes.

Según Flores (2005), el sistema simbólico derivado del género siempre interpreta un tipo de feminidad específico que se encuentra en constante cambio, porque conforme se presente una interpretación al significado de los símbolos, se establece una experiencia que incluye los cuerpos y, de esta forma, se convierte en rituales que imponen obligaciones para actuar.

La cosificación de los cuerpos no se representa solo desde los mandatos del género como tal, sino cómo se reflejan en la cotidianidad, donde se fomenta una participación social aferrada a estos. En concreto, las niñas cada vez obtienen mayores ejemplos de cómo se debe ver una mujer, de qué debe hacer y a cuáles espacios pertenece; principalmente desde sus asociaciones con la integración. De ahí que la mayoría de las niñas de la investigación asocian su futuro con profesiones derivadas de la exposición de la mujer, como el ser modelo.

El cuerpo de la mujer se considera un espacio de interacción no individualizado, sino colectivo, que se transita cuando se crean pautas culturales imposibles de satisfacer que consiguen desligar del mismo a quien lo habita, al configurar su vida en torno al cumplimiento de mandatos. Al respecto, se despliega un juego en el que se interiorizan pautas para interpretar un papel adecuado desde el medio corporal, porque oponerse a esto trae consigo consecuencias sociales como el rechazo. En la ejecución de los talleres, las niñas añaden en sus intervenciones la comprensión de algunos estereotipos, principalmente cuando

parten de nociones explícitas como el personaje de Barbie, pero mantienen expectativas que cumplir sobre la feminidad y el cuerpo.

Figura 7

Barbie



Nota. Adaptado de *Todo lo que debes saber sobre la película Barbie, el reparto, de qué trata y las canciones* [Fotografía], por Suárez y Pérez, 2024, Vogue (<https://www.vogue.mx/estilo-de-vida/articulo/barbie-pelicula-live-action-estreno-reparto-trailer-sinopsis>).

Facilitadora: ¿Ustedes creen que se parecen a las que pusieron aquí? (señalando la pizarra con la imagen de Barbie).

Niñas: No (en conjunto).

Facilitadora: ¿Y por qué no?

Sofía: Porque son diferentes cosas.

Facilitadora: ¿Como qué?

Sofía: Son diferentes gustos.

Fiorela: Porque somos diferente personalidad.

Katlina: Ella es más grande que nosotras.

Katrina: Es una diferente persona.

Facilitadora: ¿Y por qué no podrían ser ese tipo de mujer?

Sofia: Digamos, sí podría serlo, pero mi personalidad no es como, es diferente (comunicación personal, 21 de noviembre de 2024).

Su impresión en relación con el personaje de Barbie es de alguien extremadamente coqueta o femenina. Expresan que son características correspondientes a una persona con un esmero profundo por su apariencia, lo cual responde a las propuestas de la hiperfeminidad³. En otras palabras, se exaltan los estereotipos promovidos para la mujer, como la asociación con el rosa, la vestimenta, el extremo cuidado con el maquillaje, entre otros, que se reflejan estrictamente en el personaje de Barbie, según las participantes. Esto les parece una experiencia vivencial inalcanzable, por eso puede llegar a sentirse diferente desde diversos ángulos, como la etnia, edad, cultura, economía, entre otros.

Facilitadora: ¿Qué hace a esta persona una mujer?

Katrina: Con glamur. Con estilo. Con mucha experiencia de maquillaje.

Fiorella: Es una mujer maravillosa, mujer con meycop (*make-up* [maquillaje]), es muy bella, es muy linda, tiene mucha ropa linda.

Britanny: Su forma de vestir es muy *coquette*.

oley: Es una mujer que le gusta el rosa y el glamur (comunicación personal, 21 de noviembre de 2024).

A pesar de este reconocimiento, se posee una alta expectativa por mantener un estatus que cumpla con un proyecto estético, al poder ser resultado de la idea de *libre elección*, misma que puede ser una falsa autonomía. Ahora bien, si se considera que la actualidad demanda nuevos modelos que desplazan la representación de Barbie, se avanza cuando se identifica que esta propuesta no es concordante con la temporalidad. Es decir, las niñas en la actualidad no se ven representadas por este personaje estrictamente hiperfeminizado, pero

³ La hiperfeminidad, de acuerdo con Terán y Arun (2021), se relaciona “con la expansión de una economía consumista neoliberal, un ideal de belleza hegemónico se ha extendido de manera generalizada. Esto ha afectado la forma en que las mujeres piensan y se presentan, y en consecuencia las ha llevado a incurrir en esfuerzos y prácticas exageradas para alcanzar estándares de belleza a menudo ajenos a su raza y cultura. Por varios que parezcan los ideales de belleza, están directamente vinculados con los cuerpos y la identidad” (p. 443). Es un modelo de feminidad apegado a una estrategia de un sistema tanto patriarcal como capitalista en el que la mujer lleva su cuerpo a un límite para alcanzar estándares que irrumpen incluso con la diversidad corporal para amoldarse a un cuerpo específico.

adoptan nuevos modelos que mantienen un tronco en común con las reglas de la feminidad y las normas altamente reguladas para encajar con el espectro de género interiorizado.

Por otra parte, también es rescatable el avance en la visualización de la mujer como contraparte del hombre, siempre y cuando este tenga principalmente relación con áreas laborales. O sea, dentro de la socialización de las niñas se reconoce que cualquier mujer puede ejecutar las mismas acciones que un hombre, al no haber razones de peso biológicas o de género que limiten su rol dentro de la sociedad. Se trata más de una igualdad formal surgida a partir de varias acciones afirmativas en materia laboral, social, económica y cultural que establecen pautas para que la mujer cuente con una participación mayor dentro de esta área, razón por la cual las niñas asumen un cambio significativo en materia de derechos.

Britanny: Que las mujeres pueden hacer los mismos trabajos que los hombres (comunicación personal, 07 de noviembre de 2024).

Aseguran en repetidas ocasiones que las mujeres poseen una capacidad significativa para no limitarse; no obstante, siguen estando muy presentes dudas sobre la capacidad de la mujer en contraposición al hombre. En este caso, se aprecia una ambivalencia de pensamiento que resulta en una contradicción de múltiples discursos que avanzan en materia de derechos, pero a nivel cultural se generan resistencias ante estas pautas patriarcales.

Las niñas, por ejemplo, señalan una división entre la mujer y el hombre, considerando que este último es lo que no es la mujer; por tanto, según plantean, las mujeres adquieren ciertas cualidades que las hacen *mejores* para algunas tareas en comparación con los hombres, principalmente aquellas relacionadas con el cuidado, la preocupación, la benevolencia y la amabilidad; casi de forma innata. Lo anterior es un indicador claro de la resistencia para modificar patrones históricos sobre las expectativas de comportamiento de las mujeres.

Tabla 3*Sexismo benevolente*

SEXISMO BENEVOLENTE	SOFÍA	SOLEY	SIENA	SAMANTHA	BRITANNY	KATLINA	IORELA	MÓNICA
Las niñas tienen una manera especial de ver las cosas que los niños no entienden								

Nota. El color verde representa las paletas de la colorimetría del semáforo; es decir, en este caso, las ocho niñas participantes están de acuerdo con el enunciado. Elaboración propia a partir de la intervención de trabajo de campo modalidad taller, 21 de noviembre de 2024.

Establecen que ser mujer implica que el mundo se vea desde una perspectiva diferente en contradicción con el hombre. El comentar que las mujeres hacen el *mundo más bonito* por pensar en los *valores* o por su *valentía* es un indicador de la credibilidad de estereotipos y, en especial, de la internalización del sistema sexo-género, que asocia cualidades de extrema bondad, dulzura y ternura con la mujer, manteniendo un control sobre las mismas. Por esto genera tanta incomodidad que una mujer salga de esos parámetros, al negarse características esperadas para ella, y desviarse de una norma trae consigo consecuencias sociales.

No hay forma de ver la vida como hombre o mujer por separado, sino que es una respuesta concordante con el reforzamiento de una dicotomía fundamentada en una oferta simbólica que ofrece los esencialismos del género. En otras palabras, a lo largo de los años se ha enseñado que las mujeres son de una manera, mientras los hombres de otra. Lo anterior no solo por una interpretación cultural, sino también por una lógica desde la biología, por ejemplo. Esto reproduce un discurso que invisibiliza el universo simbólico estructural consolidado desde etapas tempranas como la infancia. Por lo expuesto, es atinado pensar que las mujeres tienen un modo distinto de ver la vida, al construirse en un espacio completamente opuesto al creado para el hombre, desde la maternidad que no puede ser habitada por este hasta la forma de desenvolverse en un espacio laboral.

Reforzar la dicotomía al pensar que el hombre es bueno para unas tareas y la mujer para otras, siempre en constante separación e individualización, así como que la mujer tiene capacidad para efectuar tareas, pero relacionadas a detalles específicos, automáticamente las excluye de un universo de posibilidades, porque se considera que no pueden destacar por sus

habilidades sistemáticamente dadas y, de este modo, se conserva un orden que trabaja para sostener la división sexual del trabajo.

Las niñas muestran confusión al comparar rasgos como la fuerza o la vulnerabilidad en las mujeres con las de un hombre:

Facilitadora: Pero para que se sientan en comodidad y confianza, tranquilas, ya saben que este es un espacio seguro y que pueden hablar de lo que ustedes quieran.

Ok, “Los niños deberían de ser los que cuidan a las niñas cuando necesitan ayuda”.

Tiempo para levantar las paletas**.

Fiorela: Real.

Facilitadora: ¿Por qué, Fio?

Fiorela: Porque los hombres tienen que preocuparse más por otras personas, no solo por ellos.

Facilitadora: Yo quiero escuchar ese medio, medio. ¿Por qué ese medio, medio?

Siena: Mmm, no sé.

Sofia: No, porque las mujeres también pueden cuidarse (comunicación personal, 21 de noviembre de 2024).

La práctica de un comportamiento descarta al otro y la modernización dicta que las mujeres pueden realizar cualquier acto que los hombres lleven a cabo. Las acciones afirmativas alcanzadas por las diversas luchas de las mujeres han dejado en claro que su participación debe ser efectiva. Sin embargo, las ideas arraigadas al sistema patriarcal permanecen en la sociedad y se transmiten a las infancias, de forma tal que estas preparan un discurso mental de lo que su vida será desde muy pequeñas y esto irrumpe con las subjetividades femeninas diversas al limitar espacios fuera del cumplimiento de los estándares programados en relación con la estética, la emocionalidad y el cuidado. La idea anterior se comparte en el estudio hecho por Cedillo (2015), quien describe:

Las disposiciones transmitidas se adquieren entonces según el contexto y pueden llegar a ser contradictorias. Las identidades de género, por ejemplo, no se adquieren de una vez y para siempre [...] los modelos de feminidad y masculinidad cambian, se vuelven múltiples y por tanto los individuos quedan expuestos a un gran número de posibilidades (p. 54).

En este sentido, la contradicción es parte de la expresión de las niñas, las múltiples retóricas impactan su sentido de sí y se demuestra en el momento cuando su percepción es confusa. Cabe resaltar que no es posible parcializar sus respuestas, pero sí representa una contradicción para ellas.

A pesar de toda esta discusión generada en el trabajo de campo, cuando como actividad se expone la historia de la mujer, las niñas muestran poco interés, es decir, la mujer del pasado no origina intriga en ellas. Desde un punto de vista, se puede intuir que el silencio asociado a esta historia se debe a que no consideran estos acontecimientos como una realidad actual o próxima.

Facilitadora: ¿Qué creen ustedes que ha cambiado la vida de estas mujeres que hemos visto a la actualidad?

Soley: Que ahora el trabajo, el trabajo que hacen los hombres, lo pueden hacer las mujeres.

Fiorela: Que ahora las mujeres pueden votar y que ahora las mujeres también pueden salir de la casa.

Mónica: Que ahora las mujeres tienen menos discriminación.

Britanny: Que ahora las mujeres pueden trabajar.

Facilitadora: ¿Ustedes creen que tenemos los mismos retos?

Niñas: No y sí (varían sus respuestas entre sí).

Fiorela: Yo creo que en algunos otros países.

Facilitadora: Sí, muy bien, de hecho, hay países donde es ilegal que las mujeres muestren su piel.

Soley: Como árabe. Bueno, yo no sé si es un país que les llama árabes, que son los árabes; bueno, el Líbano.

Así, las niñas interpretan que los desafíos como la inclusión de la mujer en el periodo industrial, las luchas del feminismo negro, entre otras, no son parte de una realidad próxima. La idea de que se tiene *menos discriminación* está presente en sus discursos, pero identifican algunos desafíos actuales. Para este momento es fundamental señalar que la historia del sexismo y la discriminación que parten del sistema patriarcal reposa en la estructura del dinamismo social, por tanto, posee la habilidad innata para transformarse y evolucionar, lo cual hace a niñas de 10 a 11 años acreedoras de nuevas formas de vivir el sexismo que no

son necesariamente la posibilidad o no de usar un pantalón, salir de la casa o trabajar en una fábrica por sus manos delicadas.

Aunque se reconocen mayores oportunidades en la vida de la mujer, todavía se convive con estructuras que condicionan las posibilidades reales de acción. De esta manera, a pesar de proyectar a la mujer como capaz y luchadora, son conscientes de que esto se desarrolla en un contexto desigual.

Finalmente, se denota una asociación mental de la mujer con la fortaleza. Por un lado, esto corresponde a un elemento positivo en cuanto al desarrollo de las mujeres y su empoderamiento, pero además entra en juego un elemento de carácter social: ¿Por qué las mujeres han tenido que ser fuertes? Su lucha ha sido significativa, pero también lo son las represiones históricas que han debido afrontar por este medio.

Capítulo VI

6.1 Conclusiones

A partir del proceso investigativo, se determinan las principales conclusiones, las cuales se exponen según cada objetivo específico planteado al inicio del estudio.

6.1.1 Sobre el sexismo en la socialización de género

- La sociedad actual refleja que el sexismo tiene la capacidad de moldearse de acuerdo con la población, época y contexto.
- En cuanto a la división de los espacios, se perpetúa de forma inconsciente la permanencia en campos que han sido cultural y estructuralmente para las mujeres. Sin embargo, las mujeres poco a poco han logrado ocupar campos tradicionalmente masculinizados.
- La biologización de lo social es una de las principales barreras para que las mujeres avancen en materia de igualdad y equidad. La constante transmisión de ideales sobre la mujer, como su capacidad innata para ser noble, estar a disposición de los demás, ser madre o cuidar de otros, las limita, inclusive desde etapas tempranas. De este modo, las niñas crecen orientadas a perpetuar el rol de la mujer madre, cuidadora y abnegada.
- Las niñas crecen con modelos muy específicos de lo que es ser una mujer. La historia se repite y no necesariamente con restricciones en el uso de ropa o de mostrarse en público (al menos no en Occidente) como en la antigüedad, pero sí en la capacidad para actuar desde la libertad de condicionamientos de cánones culturales, sociales, económicos y hasta políticos.
- El poder de los terceros en la construcción individual de la identidad es bastante significativo. Al respecto, la construcción a partir de la colectividad y los estímulos recibidos concuerda con la idea de los seres sociales; no obstante, la posición crítica de los individuos sobre lo que tiene o no sentido para moldearse a sí mismos les otorga participación en el proceso. Esto aun en niñas de 10 a 11 años, quienes muestran rasgos de su personalidad bastante concretos para la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

- La enajenación de la niñez es uno de los principales resultados obtenidos en esta investigación. Las niñas adoptan cada vez más una mayor cantidad de propuestas de la adultez, así la infancia deja de tener un valor significativo y enriquecedor.
- Los modelos, las redes sociales y el principio de imitación juegan un papel fundamental actualmente para las niñas. Se puede afirmar que sus juegos han cambiado y, al estar gran parte de su día frente a las redes sociales o los medios de comunicación, lo incorporan a la socialización de la cual parten para desenvolverse en el medio social.
- La maternidad ha jugado un papel importante como limitante para el libre desarrollo de la mujer, aun desde niñas. De este modo, invierten una gran parte de su tiempo en los demás, dejándose de lado a sí mismas. Se destaca que, si no existe una corresponsabilidad de las partes, las mujeres se sobrecargan, sin considerar un límite de edad, y esto se debe a que el sistema patriarcal y capitalista reposa sobre la mujer y su trabajo de cuidado.
- Con el paso del tiempo, se ha reconocido que las disposiciones de los hombres que afectan la corporalidad y a la mujer en sí, también son parte del sexismo. Pero todavía más significativo es que las mujeres no encajan en los modelos propuestos porque con el paso del tiempo se complejizan y se vuelven inalcanzables. Lo expuesto genera un gran peso en la identidad de las niñas.

6.1.2 Sobre modelos e ideales de la mujer

- El modelo principal sobre el cual las niñas parten para reconocerse como mujeres es la maternidad, y no solo como madres progenitoras, sino además como cuidadoras de la sociedad en general. De esta forma, la mujer es garante del bienestar colectivo. Esto evidencia cómo las representaciones tradicionales del género se internalizan desde edades tempranas, incluso cuando se presentan revestidas de valores positivos.
- A pesar de las manifestaciones de sexismo existentes en sus entornos, las niñas demuestran un alto nivel de seguridad y autoconfianza. Este rasgo resulta esperanzador, pues señala la importancia de posicionarse como actores sociales en su entorno para transformar y amoldar sus subjetividades, aun cuando sus procesos de

socialización sean interpelados por marcos tradicionales, porque construyen resistencias simbólicas frente a ellos.

- Se identifica una dualidad constante en su forma de pensarse a sí mismas, la cual oscila entre una comprensión individual de su identidad y una social impuesta por los mandatos culturales. En otras palabras, asumen características que las describen, pero hay una tensión constante entre la consideración de lo personal y de lo social como un conjunto de interacción, porque esta tensión revela la coexistencia entre la búsqueda de autonomía y la internalización de normas que siguen orientando su comportamiento y su autopercepción.
- La mirada de los otros tiene un peso considerable en la manera en que las niñas se describen y valoran. Etiquetas como *niña enojona* operan como mecanismos de control simbólico que dificultan el reconocimiento de sus capacidades, incluso cuando logran desempeños positivos. Esto demuestra cómo la validación externa continúa siendo un elemento determinante en la construcción del *yo* femenino.
- El sexismo no solo atraviesa el cuerpo físico, sino también la integridad emocional y simbólica de las niñas. El control ejercido sobre sus emociones, su expresión corporal y sus modos de actuar constituye una forma de hiperregulación de los cuerpos, donde se delimitan constantemente los márgenes de lo que es *correcto* o *aceptable* en lo femenino.
- La regulación sobre la integridad de una niña es una de las principales observaciones de la investigación. Se visualiza un poder disciplinario que se inmiscuye en las múltiples dinámicas cotidianas y reduce a la persona en su totalidad a una preformación de su género moldeado, vigilado y corregido, incluso desde el inicio de la exposición de sí. Se trata de un proceso sutil, pero eficaz, que mantiene la continuidad del orden de género por medio de la normalización del comportamiento.
- Los cuerpos femeninos se configuran como expresiones visibles de las limitaciones del género y de los procesos de socialización que las niñas atraviesan. Cada gesto, postura o elección estética refleja el modo en que la sociedad imprime en ellas un lenguaje simbólico de control y pertenencia.
- La validación social tiene un alto peso en la construcción social y esto interfiere directamente sobre el reconocimiento de lo individual y lo colectivo; es decir, se llega

a un punto donde la interacción social y la exposición a las significaciones culturales dificultan el reconocimiento de la apropiación de la identidad individual, más aún considerando las múltiples construcciones sociales que trae consigo la cultura.

- En este proceso cobra relevancia el universo estético, entendido como un espacio donde las niñas exploran la feminidad mediante el arreglo, la vestimenta y la imagen corporal. Sin embargo, este universo funciona como un dispositivo de socialización de género, que refuerza ideales de belleza asociados al reconocimiento y la aceptación social.
- La sexualización temprana de los cuerpos se presenta como un fenómeno alarmante, pues introduce a las niñas en un circuito de miradas y expectativas adultas que las despojan de su infancia simbólica. Este proceso anticipa roles y comportamientos que responden más al deseo social que al desarrollo natural de su identidad.
- Las niñas despliegan estrategias para permanecer acordes a lo esperado por otros, adaptando sus comportamientos y deseos a las exigencias externas. En este mecanismo, la mujer termina por asumir las expectativas ajenas como propias, reproduciendo el ciclo de conformidad que sostiene la desigualdad simbólica.
- Se evidencia la irracionalidad de las expectativas construidas en torno a la mujer, que la obligan a sostener ideales contradictorios: ser fuerte, pero delicada; libre, pero obediente; natural, pero siempre bella; adulta, pero no tanto. Estas paradojas conforman el núcleo de una tensión identitaria que atraviesa generaciones e invita a repensar las condiciones reales de la libertad femenina.

6.1.3 Sobre el sexismo

1. La ocultación de la división sexual del trabajo es parte de las nuevas retóricas que sustentan el sexismo en la sociedad, el cual se vuelve cada vez más imperceptible. La violencia derivada del sexismo y del mismo sistema patriarcal deja de ser tan física y se inmiscuye en los discursos sutilmente. Se adapta a las prácticas sociales, las representaciones simbólicas y la cotidianidad actual. Inclusive cuando la igualdad formal parece haberse alcanzado, se perpetúa una diferencia jerárquica que profundiza el valor del hombre sobre la mujer.

2. Las niñas de la investigación reconocen la violencia física por sobre la violencia simbólica. Además, son conscientes de las posibilidades de las mujeres, así como de las habilidades y dotes de estas para asumir las diversas cargas sociales que les han asignado. No obstante, lejos de considerar una desigualdad, la constitución de las habilidades falsamente reconocidas como innatas supera la visión de una falsa igualdad.
3. El control simbólico sobre las identidades y los comportamientos de las personas, especialmente de las mujeres y niñas, parece hoy más latente. El control no opera desde la imposición directa, sino por medio de normas, imaginarios y expectativas sociales interiorizadas, que guían las formas de ser, actuar y relacionarse, asegurando la continuidad del orden de género sin necesidad de recurrir a mecanismos explícitos de coerción.
4. Las niñas no solo aprenden por imitación, a pesar de ser agentes sociales activos en el sistema de socialización, también hay una forma de socialización que se indica en los talleres y mediante los discursos: el lenguaje funciona como proceso de socialización, las ideas resuenan de manera significativa en la mente de las niñas.
5. La historia de las mujeres corre el riesgo de considerarse como un asunto del pasado, lo que genera una falsa sensación de superación de los desafíos de género. Esta mirada niega la vigencia de las desigualdades y desactiva la reflexión crítica sobre las estructuras patriarcales que aún configuran la vida social. Se debe reconocer que la historia de la mujer ha superado diversas etapas y se han alcanzado múltiples avances; sin embargo, esto no debe limitar el cuestionamiento acerca de las condiciones reales de equidad y las luchas pendientes. No solo se trata de capacidad, sino de la real participación del mundo social que se ha distorsionado.
6. Las niñas muestran una comprensión profunda sobre la corresponsabilidad social por parte de las mujeres y los hombres en conjunto para transformar la división entre géneros. Por ejemplo, se ha acudido a estrategias como la educación o la sororidad (unión entre mujeres) para contrarrestar las violencias hostiles y simbólicas a lo largo de la historia. Son métodos para la transformación de las dinámicas de género mediante el fomento de relaciones igualitarias desde la infancia.

7. Los micromachismos se agudizan cada vez más, han sido parte de la modernidad y de la nueva adopción del sexismo al sistema cultural que se maneja a nivel de sociedad. La forma en que se disimulan cada vez más provoca que las niñas normalicen conductas relativas a un modelo preestablecido de la mujer.
8. Finalmente, el determinismo de las posibilidades de acción se mantiene como un obstáculo persistente. Las oportunidades, elecciones y comportamientos continúan condicionados por las expectativas sociales y las narrativas de género; esto limita el potencial de agencia individual. Superar este determinismo requiere cuestionar los marcos culturales que definen qué se espera de cada sujeto según su género, abriendo paso a una concepción más libre y plural de la identidad.

Los elementos detallados corresponden a los principales hallazgos obtenidos a lo largo del proceso de investigación, mismos que desde la sociología destacan el poder del sistema patriarcal para inmiscuirse en todas las etapas de desarrollo de un individuo al determinarle un camino por el cual dirigirse.

Así, las mujeres son afectadas de múltiples formas, tanto física como emocional, social y culturalmente. Al respecto, las interacciones generadas en la cotidianidad se vuelven en reiterados condicionamientos para desenvolver una identidad de género. Las niñas establecen relaciones ajustadas a parámetros muy específicos; adicional, se normaliza una constante vigilancia a partir de parámetros culturales que se esconden en modas producto del sistema capitalista, el cual trabaja de la mano del sistema patriarcal.

A pesar de haberse desarrollado múltiples trabajos sociológicos en torno al género, aún quedan muchas cotidianidades por analizar desde la sociología, pues este es un tema no acabado, incluso cuando se hayan generado múltiples intentos para su comprensión, debido al dinamismo del sexismo para mutar y adaptarse a nuevos avances culturales.

6.2 Recomendaciones

En este apartado se exponen algunas recomendaciones identificadas a lo largo del proceso investigativo, con el propósito de aportar a las diversas poblaciones relacionadas con la tesis, a saber, la población meta representada por las niñas, las partes de los procesos de socialización y la academia en sí. Este apartado es también una invitación para que otras personas investigadoras sociales profundicen la discusión de este problema.

6.2.1 Para la sociedad civil

- Reconocer la necesidad de generar transformaciones en las culturas y, así, mantener y resguardar la infancia, ya que esta produce nuevas oportunidades para modificar pensamientos e ideales arraigados.
- Reconocer la posición desde la cual se están construyendo las infancias, cuestionar la normalidad con la que se socializan y, principalmente, analizar el impacto de las nuevas interacciones.
- Considerar la importancia de la corresponsabilidad del trabajo de cuidado, trabajo doméstico y labores compartidas a nivel general. Se debe sembrar un sentido de mutualidad en el que las niñas y los niños crezcan con un sentimiento de responsabilidad mutua.
- Incentivar la adopción de un nuevo orden social en torno al género, promoviendo cambios en patrones generacionales que han enmarcado la expresión de las niñas y de la mujer en general.
- Reconocer el valor de la mujer como sujeto activo de la sociedad para romper esquemas limitantes y acercar a las PME a nuevos modelos, exponiendo y resaltando una gran participación de la mujer en la sociedad.

6.2.2 Sobre los procesos investigativos con PME

- Los procesos dedicados a esta población son bastante delicados; no obstante, se deben hacer mayores esfuerzos para encontrar mecanismos que permitan mantener la formalidad y la ética correspondientes, pero que se ajusten a las necesidades de las niñas.
- Mantener la formalidad de estos estudios y el tratamiento de la información es una condición que se requiere siempre, pero es posible ajustarla para evitar caer en repeticiones, pues podría parecer que se agota el espacio si el lente investigativo no se enfoca en otras direcciones.
- No limitar el género y la mujer a una edad en específico, las niñas no son ajenas a las estructuras sociales y a los sistemas como el patriarcado.

- Reconocer la importancia de brindar espacios lúdicos para aportar al espacio académico y profesional de las ciencias sociales. El juego es una herramienta necesaria y óptima que no solo se ajusta a la infancia como tal.
- Los centros educativos deben ser uno de los principales nichos para enfocar el trabajo investigativo con PME; por ello, se invita a estos a tener una mayor apertura que facilite llevar educación no formal y diversa a esta población.
- La academia debe encaminar los procesos de la población estudiantil a siempre orientarse a los objetivos planteados por las unidades, porque esto tiene un efecto en el alcance de los procesos investigativos.
- Indagar en los detalles que parecen imperceptibles, tener criticidad para reconocer aquello oculto tras lo cotidiano y reconocer patrones significativos que comprometen la integridad de las niñas.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, R. M., Mondragón, L. y Medina, M. E. (2008). Consideraciones éticas en intervenciones comunitarias: la pertinencia del consentimiento informado. *Revista Salud Mental*, 31, 129-138. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v31n2/v31n2a7.pdf>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion14/Ahmed2015_LaPoliticaCulturalDeLasEmociones.pdf
- Andrew, P. (2010). La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. *Revista Multidisciplina*, 6, 5-13. <https://revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27792/25727>
- Arango, L. G., León, M. y Viveros, M. (1995). Estudios de género e identidad: desplazamientos teóricos en L. Arango, M. León y M. Viveros (Eds.), *Género e identidad: ensayos sobre lo femenino y masculino* (pp. 21-35). TM editores. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2981/01PREL01.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Araya, D. (2006). *Análisis de la cosificación de la imagen femenina, en el contexto de una sociedad patriarcal: un factor que incide en las manifestaciones de trastornos alimentarios en mujeres adolescentes* [Tesis de maestría, Universidad Estatal a Distancia]. Repositorio de la Universidad Estatal a Distancia. <https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/1464>
- Araya, S. (2003). Relaciones sexistas en la educación. *Revista Educación*, 27(1), 41-52. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/3805/3678>
- Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las Mujeres y Cambio Económico*, 9, 1-8. https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/nterseccionalidad__una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf
- Baeta, M. (2015). Cultura y modelo biomédico: reflexiones en el proceso de salud-enfermedad. *Comunidad y Salud*, 13(2), 81-84. <https://ve.scielo.org/pdf/cs/v13n2/art11.pdf>

- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Baxter, J. (2003). *Positioning Gender in Discourse: A Feminist Methodology*. Palgrave Macmillan.
- Bello, A. (2020). *Las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y el Caribe*. ONU Mujeres. <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documents/Publicaciones/2020/09/Mujeres%20en%20STEM%20ONU%20Mujeres%20Unesco%20SP32922.pdf>
- Berguer, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. <https://es.scribd.com/document/374696999/03-Berger-P-y-Luckmann-T-2003-La-Construccion-Social-de-La-Realidad-Cap-I-Pp-34-63>
- Blanco, M. (2008). *Relaciones de género: reconocer y comprender las relaciones entre mujeres y hombres. Módulo I. Construir la equidad de género: la tarea de transformar las relaciones entre mujeres y hombres. Módulo II*. Universidad Nacional. https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2634/recurso_729.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Anagrama. <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bonديو-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Buquet, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Calderone, M. (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la Comunicación*, 9, 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4453527.pdf>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra bourdieu”. *Revista Anduli*, 10, 31-45. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3874067.pdf>
- Carosio, A. (2008). El género del consumo en la sociedad de consumo. *La Ventana*, 27, 130-169. <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n27/v3n27a6.pdf>

- Cascajero, J. (2000). Género, dominación y conflicto: perspectivas y propuestas para la historia antigua. *Studia Histórica, História Antigua*, 18, 23-47. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/73585/Genero,_dominacion_y_conflicto_perspecti.pdf?sequence=1
- Castañeda, I y Díaz, Z. (2019). *Desigualdad social y género*. Escuela Nacional de Salud Pública (ENSAP). <https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/2020.v46n4/e1991/es>
- Castañeda, L. y Contreras, K. (2017). Apuntes para el estudio de las identidades femeninas. El desafío entre el modelo hegemónico de feminidad y las experiencias subjetivas. *Intersticios Sociales*, (13) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200749642017000100001&lng=es&tlng=es
- Castillo, G. (2013). Juego y micródenes sociales. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), 101-111. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4814911.pdf>
- Cebotarev, N. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77310202.pdf>
- Cedillo, R. (2015). *Socialización cotidiana y duradera de los cuerpos sexuados. la organización social del género en una secundaria* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2015/febrero/0725981/0725981.pdf>
- Código de la Niñez y la Adolescencia [CNA]. Ley 7739 de 1998. http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC¶m2=1&ynValor1=1&ynValor2=43077&ystrTipM=TCyl&Resultado=4&ystrSelect=sel
- Consejo Europeo. (2020). *Sexismo: detéctalo, ponle nombre, páralo*. <https://human-rights-channel.coe.int/stop-sexism-es.html>
- Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia [CNNA]. (2021). *¿Qué es el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia?* <https://cnna.go.cr/que-es-el-cnna/>
- Corrales, L., Delgado, M. I., Herrera, C., Pereira, Z., Sancho, J. y Zamora, M. (2004). Sexismo en el aula preescolar costarricense: un acercamiento a la perspectiva de niños

- y niñas. *Revista Educare*, 6, 137-156.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1082/15525>
- Criado, L. (2016). *El papel de la mujer como ciudadana en el siglo XVIII: la educación y lo privado*.
<https://www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/MUJER%20COMO%20CIUDADANA%20EN%20EL%20SIGLO%20XVIII.%20LA%20EDUCACION%20Y%20LO%20PRIVADO.pdf>
- Da Silva, F., Mendes, A., Tono, R., De Andrade, S., Lorenzini, A. y Guedes, J. (2016). Enfoques teóricos del proceso de socialización en la educación de los enfermeros. *Index de Enfermería*, 25(4).
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000300008
- De Miguel, A. (2011). *Los feminismos a través de la historia*.
<https://web.ua.es/es/sedealicante/documentos/programa-de-actividades/2018-2019/los-feminismos-a-traves-de-la-historia.pdf>
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual: el mito de la liberación*. Ediciones Cátedra.
- Delval, J. y Gómez, J. (1988). Dietrich Tiedemann: la psicología del niño hace doscientos años. *Infancia y Aprendizaje*, 11(41), 9-30. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822187>
- DeVault, M. (1996). Talking back to sociology: distinctive contributions of feminist methodology. *Annu*, (22), 29-50. <https://es.scribd.com/document/552447743/DeVault-1996>
- Duarte, J. y García, J. (2016). Igualdad, equidad de género y feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, 18, 107-158.
https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1960/2827m
- Fallas, T. (2013). Apuntes para hilvanar una historia sobre las mujeres. *Revista Humanidades*, 3, 1-18.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/humanidades/article/view/13064>
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86. <https://rieoei.org/RIE/article/view/831/1578>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fuentes, P. (2012). Algunas consideraciones en torno a la condición de la mujer en la Grecia antigua. *Revista Intus-Legere Historia*, 6(1), 7-18. <http://intushistoria.uai.cl/index.php/intushistoria/article/view/168/148>
- Galeana, P. (2015). El deber ser del hombre y la mujer a través de la historia en P. Galeana y P. Vargas, *Géneros asimétricos. Representaciones y percepciones del imaginario colectivo*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <http://www.losmexicanos.unam.mx/genero/introduccion.html>
- Godínez, E y Rojas, J. (2010). *Interacción hogar-centro educativo y su incidencia en las vivencias sociales y culturales que experimentan las niñas y adolescentes del Hogar Madre Redentor, San Isidro del General* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional]. Repositorio de la Universidad Nacional. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/18196?show=full>
- González, Y. (2017). La construcción de la identidad de género: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Sexología y Sociedad*, 23(1), 27-37. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revsexsoc/rss-2017/rss171d.pdf>
- Heredia, M. (1995). *El sistema sexo-género*. MINSAs editores.
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños Editorial. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map47_hooks_web.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2023). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo 2022*. INEC. <https://admin.inec.cr/sites/default/files/2023-06/reENUT2022.pdf>
- Kehily, M. (2001). Bodies in school: young men, embodiment, and heterosexual masculinities. *Revista Men and Masculinities*, 4(2), 173-185. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1097184X01004002005>
- Lagarde, M. (1998). *Identidad genérica y feminismo*. <https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/1998/14107954.pdf>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-37. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585002.pdf>

- Lee, S. (2008). *Foucault, la feminidad y la modernización del poder patriarcal*.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53662>
- Lledó, E. (1994). *Nombrar a las mujeres, describir la realidad: la plenitud del discurso*.
 Fondo Social Europeo.
<http://www.jus.mendoza.gov.ar/documents/1054671/1057873/Usodel+lenguaje+en+el+mundo+laboral.+Eul%C3%A1lia+Lled%C3%B3+Cunill.pdf/9e609bd3-5f0f-41f7-8e39-17a286d8dec0>
- Lóyzaga, O. F. y Curiel, V. A. (2014). El trabajo doméstico: análisis crítico. *Alegatos*, 87, 351-382. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r33516.pdf>
- Marlasca, A. (2002). *Introducción a la bioética*.
https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2886/recurso_975.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, 8, 1-28.
<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. *Actualidades en Psicología*, 21, 75-95.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/apsi/v21n108/v21n108a04.pdf>
- Mata, L. (2020). *El taller como técnica de investigación cualitativa*.
<https://investigaliacr.com/investigacion/el-taller-como-tecnica-de-investigacion-cualitativa/>
- Medina, M. (2014). El papel de las trabajadoras durante la industrialización europea del siglo XIX. Construcciones discursivas del movimiento obrero en torno al sujeto “mujeres”. *Fòrum de Recerca*, 19, 149-163. <https://core.ac.uk/download/pdf/92992472.pdf>
- Mercado, A. y Zaragoza, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Revista Espacios Públicos*, 14(31), 158-175.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192009>
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Novedades Educativas.
<https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capacitaciones/genero/u3/5-morgade-aprender-a-ser-mujer-aprender-a-ser-varon.pdf>

- Naranjo, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770311.pdf>
- ONU Mujeres. (2021). *Transformar las normas de género para lograr la igualdad ahora*. https://forum.generationequality.org/sites/default/files/202108/Curated%20Discussion%20Report_SP.pdf
- Ordóñez, C. (2018). *Discriminación y violencia en el tratamiento de la imagen de las mujeres en la publicidad televisiva: miradas de un grupo de adolescentes mujeres* [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica-Universidad Nacional]. Repositorio Universidad Nacional. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/handle/123456789/343>
- Patronato Nacional de la Infancia [PANI]. (2020). *Derechos de los niños, niñas y adolescentes. Nuestra historia*. <https://pani.go.cr/sobre-el-pani/historia/>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102. <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479/29152>
- Pollock, G. (1988). *Visión y diferencia: feminismo, feminidad e historias del arte*. https://www.csus.edu/indiv/o/obriene/art192b/pollock-griselda-feminist-interventions.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B y Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1–26. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448>
- Ramírez, E. y Restrepo, J. (2018). El rol de la mujer: una perspectiva sociocultural en el fenómeno del fútbol. *Ánfora*, 25(44), 109-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6274293>
- Ramírez, U. y Barragán, J. F. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Revista Apertura*, 10(2). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1401/970#:~:text=En%20la%20autopercepci%C3%B3n%20el%20individuo,a%20otro%20grupo%20de%20personas>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Revista Psicología*, 23(1), 9-17.

- http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw Hill. [https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea__ritzer_george.com\).pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea__ritzer_george.com).pdf)
- Rizo, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum Académico*, 8(1), 78-94. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964005.pdf>
- Rodríguez, A. (2020). *Las violencias de género desde la estética del cabello afro: un modo de emprendimiento*. https://www.redsemlac-cuba.net/redsemlac/violencia/ck84-opinan-especialistas/las-violencias-de-genero-desde-la-estetica-del-cabello-afro-un-modo-de-emprendimiento/?utm_source=chatgpt.com
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 8(30), 95-145. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>
- Salas, R. (2013). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios Pedagógicos*, (29), 155-171. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130011.pdf>
- Salzmann, T. (2017). El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(23), 101-132. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v12n23/2007-8110-crs-12-23-00101.pdf>
- Sau, V. (2001). *Diccionario ideológico feminista: volumen II*. Icaria Editores. [https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Victoria%20Sau%20-%20Diccionario%20Ideologico%20Feminista%20II%20\(1981\).pdf](https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Victoria%20Sau%20-%20Diccionario%20Ideologico%20Feminista%20II%20(1981).pdf)
- Scott, J. (1993). *La mujer trabajadora en el siglo XIX*. https://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo1/texto3.pdf
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización: apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>

- Sojo, B. (2020). El significado de la feminidad: estudio basado en relatos de vida de mujeres. *Revista Espiga*, 19(39), 46-62. <https://www.redalyc.org/journal/4678/467862244004/html/>
- Solís, N. (2001). *Características de la interacción cotidiana en el aula desde una perspectiva de género* [Tesis de maestría, Universidad Estatal a Distancia]. Universidad Estatal a Distancia Repositorio. <https://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/1473?locale-attribute=en>
- Sousa, V., Driessnack, M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3), 1-6. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/?format=pdf&lang=es>
- Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados*. Melusina Editorial. <https://seminariolecturasfeministas.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/anne-fausto-sterling-cuerpos-sexuados-la-politica-de-genero-y-la-construccion-de-la-sexualidad.pdf>
- Suárez, C. y Pérez, F. (2024). *Todo lo que debes saber sobre la película Barbie, el reparto, de qué trata y las canciones*. <https://www.vogue.mx/estilo-de-vida/articulo/barbie-pelicula-live-action-estreno-reparto-trailer-sinopsis>
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Ediciones Octaedro. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788499210735_A50390497/preview-9788499210735_A50390497.pdf
- Terán, E. y Arun, S. (2021). Construyendo la belleza: feminidad, neoliberalismo y trabajo estético entre las mujeres jóvenes de México. *La Ventana*, 6(53), 441-484. <https://www.redalyc.org/journal/884/88464968016/88464968016.pdf>
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B. <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Feminismo-Principiantes.pdf>

- Vargas, R. (2014). Reflexiones teórico-metodológicas sobre el estudio de la identidad, a partir de las aportaciones de tres sociólogos clásicos: Marx, Durkheim y Weber. *Intersticios Sociales*, (8), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/4217/421739501002.pdf>
- Vera, J. y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Revista Psicología y Sociedad*, 24(2), 272-282. <https://www.redalyc.org/pdf/3093/309326586004.pdf>
- Yubero, S. (2004). Socialización y aprendizaje social en I. Fernández, S. Ubillos, E. Mercedes y D. Paéz, *Psicología social cultura y educación* (pp. 819-844). Pearson Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=999003>
- Yubero, S., Larrañaga, E y Morales, J. (2003). *La sociedad educadora: dimensiones psicosociales de la educación*. Ediciones Cuenca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3444>
- Yubero, S. y Navarro, R. (2010). Socialización de género en L. V. Amador y C Monreal, *intervención social y género* (pp. 43-72). Narcea. https://www.researchgate.net/publication/280157550_Socializacion_de_genero

Anexos

Anexo 1: Descripción gráfica y descriptiva de la metodología



“TU
ERES
YO
SOY”
METODOLOGÍA

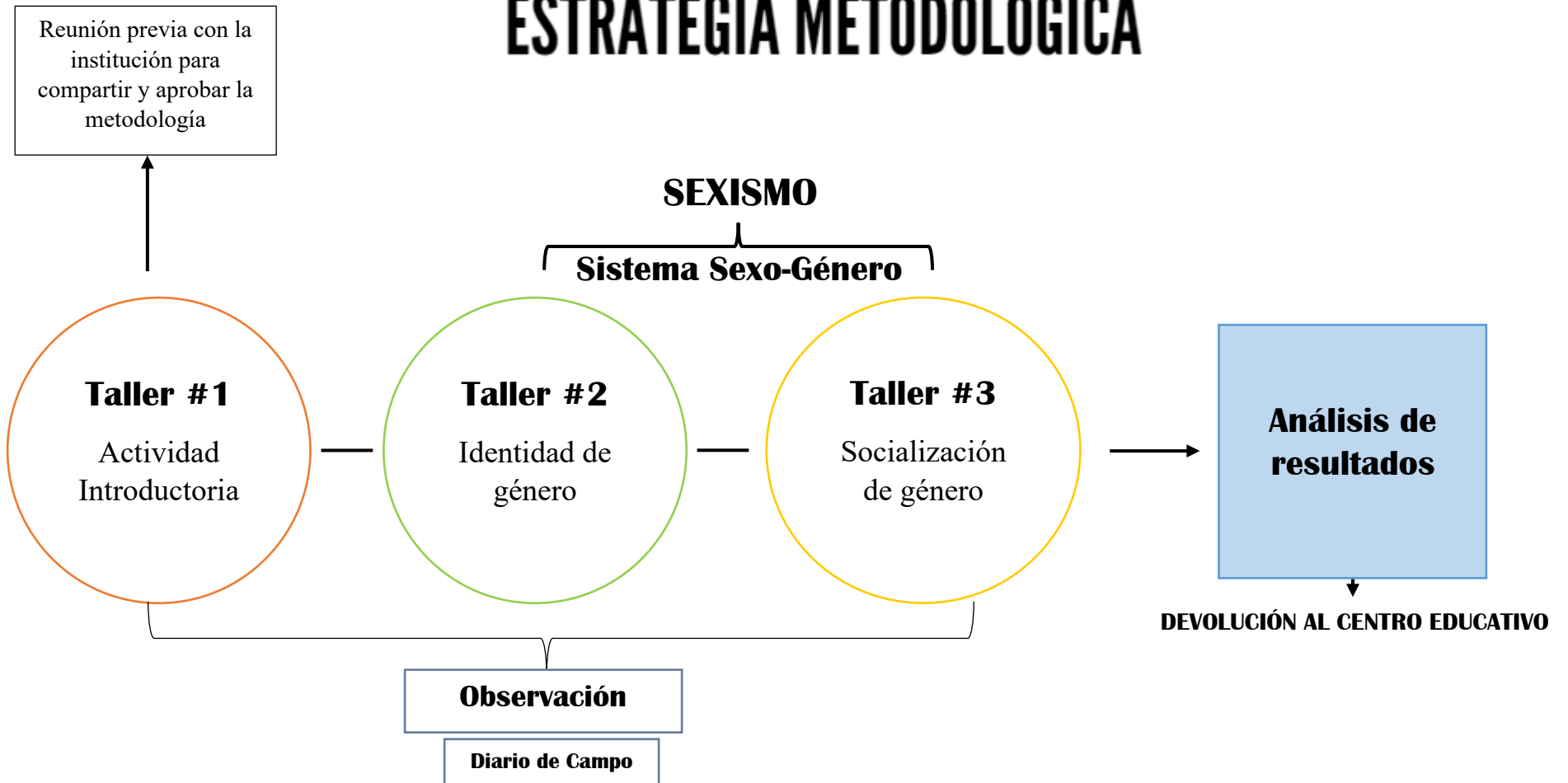
FICHA TÉCNICA

Estudiante:	Merilyn Fiorela Chaves Carvajal
Grado de trabajo final:	Licenciatura
Disciplina:	Sociología.
Título:	<p><i>“Tú eres, Yo soy”</i></p> <p>Sexismo, socialización e identidad de género en niñas de quinto grado: un estudio en la Escuela Santiago, San Rafael de Heredia (2024)</p>
Institución:	Escuela de Santiago, San Rafael de Heredia.
Tutora:	Lic. Michelle Mendoza González
Población de estudio:	Niñas entre los 10 a 11 años.
Cantidad de población:	6 niñas (Mujeres) de 11 años y 3 niñas de 10 años, 9 niñas en total
Técnica de investigación:	Tres sesiones de talleres investigativos

OBJETIVOS

Objetivo General	Objetivos Específicos
<p>Analizar la influencia que tiene el sexismo en los procesos de socialización de género y en la construcción de la identidad de género de nueve niñas entre los 10 y los 11 años que cursan quinto grado de la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia en el periodo 2024.</p>	<p>Identificar las principales referencias provenientes del sexismo en la socialización de género que trastocan la identidad de nueve niñas en edades de 10 a los 11 años que cursan quinto año en la Escuela de Santiago en San Rafael de Heredia en el periodo 2024.</p>
	<p>Describir los procesos de socialización de género en torno a la reproducción de modelos e ideales en nueve niñas entre los 10 a los 11 años que cursan quinto grado en la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia en el periodo 2024.</p>
	<p>Reconocer impresiones del sexismo y sus representaciones en la cotidianidad de niñas entre los 10 a 11 años que cursan quinto grado en la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia en el periodo 2024.</p>

ESTRATEGIA METODOLÓGICA



TALLER #1

Actividad Introdutoria

¡Conozcámonos!

<i>Explicación</i>	La actividad introductoria se realiza para crear un vínculo con las personas participantes familiarizándose con éstas y a su vez, aplicar el asentimiento informado para consensuar la participación en la tesis	
<i>Objetivos</i>	1. Iniciar la recolección de información básica de las participantes.	2. Familiarizarse con las participantes
<i>Estimación de tiempo</i>	Dos lecciones, 80 minutos.	

AGENDA

Actividad	Hora	Duración
Bienvenida y presentación	Por Agendar (P.A)	5 minutos
Aplicación del asentimiento informado	P. A	5 minutos
Caja de preguntas	P. A	15 minutos
“Luces, cámara y acción”	P. A	35 minutos
Llenar el formulario o el documento de las preguntas	P. A	10 minutos
Merienda	P. A	10 minutos

Actividad	Descripción	Modalidad	Materiales
Bienvenida y presentación	Se presenta la persona investigadora, nombre, de dónde viene, la intención de compartir con ellas y el propósito básico de la investigación (generar un espacio de escucha seguro para su compartir)	Persona Encargada	N.A
Aplicación del asentimiento informado	Respetando los principios de autonomía de la ética investigativa, se debe compartir con las participantes un asentimiento informado en el que autorizan su participación y la grabación de sus participaciones para el uso de la información en la investigación	Individual	Copias del asentimiento informado
¡Conozcámonos! Caja de preguntas	<p>Con la implementación de una caja de preguntas, se realiza un conocimiento sobre información básica de las participantes a través del juego. La idea sería tirar el cubo y responder la pregunta que te salió.</p> <p>, específicamente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuántos años tienes? 2. ¿Con quién vives? 3. ¿Tienes hermanos o hermanas? 4. ¿Cuál posición generacional ocupas en tu familia? 5. ¿Cuál es tu actividad favorita? 6. ¿Cuál es tu juego favorito? 7. Con cual moda te identificas (nombre de la moda) 8. ¿Cuál profesión te gustaría desempeñar cuando seas grande? 	Grupal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caja de preguntas 2. Sobres

<p>“Luces, Cámara y Acción” Presenta a tu muñeca</p>	<p>Con el uso de una figura de niña de cartón, vamos a identificarnos implementando vestimenta, accesorios, profesiones haciendo un comercial descriptivo para la muñeca, en la que se incluyan las siguientes características</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre 2. Edad 3. Pasatiempo 4. Profesión 5. Accesorios <p>Con estas, vamos a autoidentificarnos a partir de la corporalidad y la autoimagen, con el uso del reflejo de mi persona en la muñeca.</p>	<p>Individual (cada niña desarrolla su muñeca)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muñecas de cartón <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Accesorios 1.2 Vestimenta
<p>Llenar el formulario o el documento de las preguntas</p>	<p>Para conservar un registro sobre las preguntas del cubo, se implementa un formulario con las mismas que será rellenado por las niñas.</p>	<p>Individual</p>	<p>Formularios impresos</p>
<p>Merienda</p>	<p>Como estrategia de devolución momentánea, se invita a la población a una merienda compartida.</p>	<p>Grupal</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jugos 2. Galletas

TALLER #2

Dimensión: Identidad de género

¡Yo soy!

<i>Explicación</i>	El taller #2 se aplica buscando implementar y profundizar en la dimensión de la identidad de género de las niñas, utilizando diversas técnicas para considerar la forma en que se constituye, lo que identifica a las chicas.
<i>Preguntas generadoras</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es parte de la identidad de una niña? 2. ¿Cómo se construye esta identidad de género? 3. ¿Qué me preocupa como mujer niña? 4. ¿Cómo puedo considerarme mujer niña?
<i>Objetivos</i>	Reconocer la conformación de la identidad de género de las participantes. Reconocer la historia de la mujer.
<i>Estimación de tiempo</i>	Dos lecciones, 80 minutos

AGENDA

Actividad	Hora	Duración
Bienvenida	P. A	5 minutos
Para-Camina	P.A	10 minutos
Despertar Conciencia: La mujer en la historia	P. A	25minutos
Cuentos que rompen: Contemos la historia	P. A	40 minutos
Reflexión de cierre	P. A	5 minutos
Merienda	P. A	5 minutos

Actividad	Descripción	Modalidad	Materiales
Bienvenida	Se abre un espacio para platicar con las niñas	Persona Encargada	N.A
PARA-CAMINA	<p>La persona facilitadora introduce dos comandos, caminar y detenerse. Cuando menciona la palabra “camina” se comienzan a mover por el espacio sin rumbo, cuando se dice “para”, se deben detener</p> <p>En la siguiente parte del juego se invierten los comandos por lo que ahora camina es detenerse y para significa camina</p>	Grupal	N.A

<p>Despertar Conciencia: La mujer en la historia</p>	<p>Explicar brevemente que, a lo largo de la historia, las mujeres han enfrentado muchos retos, pero también han logrado avances importantes. Algunas de las preguntas que puedes hacer para iniciar la reflexión son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué creen que significa ser mujer en diferentes épocas? • ¿Cómo creen que las mujeres han sido vistas o tratadas en la historia? <p>Se introduce la línea del tiempo que usarán para analizar diferentes momentos históricos. Cada etapa mostrará cómo las mujeres eran vistas y qué retos enfrentaban, y que, al final, reflexionarán sobre cómo esos retos se han transformado y cómo los enfrentan las niñas hoy.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prehistoria (1 minuto): • "Las mujeres eran recolectoras y cuidadoras, pero no tenían muchas libertades fuera de la casa." • Imagen: Mujer recolectando o cuidando. • Pregunta: ¿Qué crees que hacían las mujeres en la prehistoria? ¿Cómo vivían? • Industrialización (1 minuto): • "Las mujeres comenzaron a trabajar en fábricas, pero a menudo en condiciones muy malas y con poca paga." • Imagen: Mujer trabajando en una fábrica. • Pregunta: ¿Por qué las mujeres trabajaban en fábricas? ¿Qué retos creen que enfrentaban? • Primera ola del feminismo (1 minuto): • "Las mujeres empezaron a luchar por sus derechos, como el derecho al voto." 	<p>Grupal</p>	<p>1. Imágenes y descripciones de la época</p>
--	--	---------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen: Mujeres marchando por el derecho al voto. • Pregunta: ¿Por qué querían votar las mujeres? ¿Qué creen que cambiaría si no pudieran votar? • Mujer negra (1 minuto): "Las mujeres negras enfrentaron tanto racismo como sexismo, luchando por la igualdad en la sociedad." <ul style="list-style-type: none"> • Imagen: Mujer luchando por derechos civiles. • Pregunta: ¿Qué retos enfrentaban las mujeres negras en la historia? ¿Por qué su lucha fue importante? • Burguesía (1 minuto): "Las mujeres de clases altas vivían con comodidades, pero su rol seguía limitado a la vida doméstica." <ul style="list-style-type: none"> • Imagen: Mujer en la alta sociedad. • Pregunta: ¿Qué hacían las mujeres de la burguesía en su vida cotidiana? ¿Qué problemas podían tener, a pesar de vivir cómodamente? <p>Reflexión final, responder las siguientes preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo creen que han cambiado los retos de las mujeres a lo largo de la historia? 2. ¿Cuál es el mayor reto que enfrentas hoy como niña y cómo te gustaría que fuera tu vida cuando seas adulta? 3. ¿Crees que ser mujer te limita en algo hoy en día? 		
--	--	--	--

<p>Cuentos que rompen: Contemos la historia.</p>	<p>Escribir un cuento corto sobre los siguientes tres personajes. El cuento debe describir cómo ellas viven su día a día, enfrentan obstáculos, pero también cómo sus sueños y capacidades desafían los estereotipos de género. Lo que se espera deberían de ser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mujer atleta: Es una mujer muy talentosa en deportes, que ha tenido que esforzarse mucho para demostrar que las mujeres también pueden ser fuertes y exitosas en el deporte. • Madre soltera: Una mujer que, además de cuidar de sus hijos, trabaja y tiene sus propios sueños. Enfrenta desafíos, pero también demuestra gran valentía y perseverancia. • Administradora de empresas: Una mujer exitosa que dirige una empresa. Ha tenido que luchar contra prejuicios de que las mujeres no pueden ocupar cargos de liderazgo. <p>¿Cómo creen que la sociedad ve a estas mujeres? ¿Qué creencias hay sobre lo que "una mujer" debería ser en cada uno de estos roles?</p> <p>Elementos clave</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desafíos: Cada mujer enfrenta un reto relacionado con su género (por ejemplo. la atleta tiene que demostrar que puede competir igual que un hombre, la madre soltera lucha contra prejuicios sobre su capacidad para ser exitosa, la 	<p>Grupal (3 niñas por grupo)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Papelógrafos 2. Imágenes 3. Marcadores
--	---	-----------------------------------	---

	<p>administradora de empresas enfrenta barreras por ser mujer en un mundo de hombres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión: ¿Cómo se sienten estas mujeres con respecto a los estereotipos que la sociedad les impone? ¿Las cuestionan o las aceptan? • Superación: Muestra cómo cada una de ellas, a pesar de los obstáculos, sigue luchando por lo que quiere y no se deja definir por lo que los demás esperan de ella. <p>Las tres mujeres del cuento tendrán dos momentos importantes en su vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infancia: Cómo eran cuando eran pequeñas (por ejemplo, de 0 a 10 años). • Adolescencia/Adultez: Cómo se convierten en quienes son hoy (de los 11 años en adelante). <p>Estructura sugerida para cada historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infancia (de 0 a 10 años): ¿Qué pensaban de ella las personas que la rodeaban (padres, amigos, escuela)? ¿Qué cosas le dijeron sobre lo que podía o no podía hacer por ser mujer? ¿Cómo reaccionaba ella ante estos mensajes? ¿Aceptaba los estereotipos o los desafiaba? ¿Qué sueños tenía cuando era niña? ¿Tenía alguna actividad que la hacía feliz y sentía que no era "adecuada" para una niña? ¿Cómo se siente cada una de estas niñas con su género? ¿La sociedad le dice que debe ser de una forma específica porque es niña? 		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Adultez: ¿Cómo enfrenta ella los desafíos cuando se hace mayor? ¿Es capaz de seguir sus sueños a pesar de los obstáculos? ¿Desafía los estereotipos de género? ¿Cómo se siente acerca de las expectativas de la sociedad? ¿Qué logros o metas ha alcanzado a lo largo de su vida? ¿Cuál es su mayor sueño de adulta? Cada uno de los grupos expone y cuenta su cuento y se termina haciendo una reflexión con las siguientes preguntas ¿Qué desafíos enfrentaron las mujeres en las historias que escribieron? ¿Cómo lograron superarlos? ¿Qué diferencias notaron entre las dos etapas (infancia y adultez) de las mujeres que crearon? ¿Cómo creen que la sociedad debería cambiar para que niñas y mujeres no se vean limitadas? 		
Reflexión de Cierre	A partir de lo discutido, se promueve una reflexión final	Grupal	No requeridos
Merienda	Como estrategia de devolución momentánea, se invita a la población a una merienda compartida.	Grupal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jugos 2. Repostería

TALLER #3

Dimensión: Socialización de género

¡Tú eres!

<i>Explicación</i>	El taller #3 se enfoca en los procesos de socialización de género; los elementos interiorizados por las participantes, reconociendo la formación que han tenido sobre el ser niña y sobre ser mujer.
<i>Preguntas generadoras</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el imaginario mental de las niñas sobre ser mujer? 2. ¿Existe una diferencia según los escenarios y las instituciones que les pasan en la corporalidad de las participantes?
<i>Objetivos</i>	Reconocer las principales formas en que se les enseña a las participantes sobre ser niña.
<i>Estimación de tiempo</i>	Dos lecciones, 80 minutos

AGENDA

Actividad	Hora	Duración
Bienvenida	P. A	5 minutos
Rompe hielo	P.A	
Semáforo	P. A	30 minutos
Descripción: ¿Y ella cómo es?	P. A	35 minutos
Actividad de Cierre	P. A	10 minutos
Agradecimiento y Devolución		

Actividad	Descripción	Modalidad	Materiales
Bienvenida		Persona Encargada	
Rompe hielo	Con ayuda de unos globos vamos a hacer un círculo, y una persona externa va a ir tirando los globos hacia las participantes. La intención es que los globos no pueden tocar a las niñas porque salen de la ronda; la que quede es la ganadora	Grupal	1.Globos
Semáforo	<p>Previo a iniciar la actividad, se consulta a las niñas sobre conceptos como sexismo, patriarcado, desigualdad de género, entre otros para conocer si tienen un conocimiento previo sobre estos conceptos.</p> <p>Con la implementación de la lista de Glick y Fiske (1996) “Ambivalent Sexism Inventory (ASI)” para la percepción del sexismo, se toma en cuenta algunas de las frases sobre el hombre y la mujer para que las participantes, a través de un semáforo, respondan en consenso si están de acuerdo- medianamente de acuerdo- en desacuerdo mediante la colorimetría del semáforo donde verde- de acuerdo, amarillo- medianamente de acuerdo y rojo-en desacuerdo. Se promueve un espacio de reflexión</p>	Grupal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Semáforo 2. Lista de Ambivalent Sexism Inventory (ASI)” 3. Paletas con círculos
Descripción Y ella ¿Cómo es?	<p>Para esta actividad se toma como referencia la actriz que interpreta la última película de Barbie en su papel (Margot Robbie) por lo que se presenta una imagen sobre esta.</p> <p>Con ayuda de etiquetas, las participantes describen qué hace a esta persona (como representación de mujer, incluso representación de la feminidad mandatoria o idealizada) una mujer, por tanto, responden a la pregunta ¿Qué hace a Margot una mujer?</p> <p>Luego de esto, se les dará una silueta donde deberán dibujarse a sí mismas. principalmente su rostro. Al finalizar esto, deberán responder en la hoja</p>	Grupal/ Individualidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Imagen 2. Etiquetas 3. Dibujo

	<p>¿Qué me hace a mi ser mujer? ¿Cuál es la mujer que quiero llegar a ser?</p>		
Actividad de Cierre: Comunidad Agradecimiento y Devolución	Con el uso de los globos, vamos a escribir una reflexión final sobre lo que se llevaron de las diferentes experiencias de los talleres, cuál fue el crecimiento y el cambio que experimentaron a lo largo de esta experiencia.	Grupal	1. Globos
Merienda	Como estrategia de devolución momentánea, se invita a la población a una merienda compartida.	Grupal	1. Jugos 2. Repostería

Anexo 2: Diario de campo**Diario de Campo**

Fecha: 31 de octubre de 2024

Sesión # 1

¡Conozcámonos!

Investigadora: Marilyn Fiorela Chaves Carvajal

<i>Actividad</i>	<i>Elementos por observar</i>	<i>Observaciones</i>
Bienvenida y presentación	Apertura para el trabajo, el juego como dinámica de aprendizaje y la temática de la investigación	1. Tenían apertura, participativas, respetuosas con el espacio.
		2. No todas tenían facilidad para hablar
		3. El grupo estaba dividido en dos y unas chicas que no conectaban, pero tenían apertura para la temática,
		4. Se mostraban interesadas en la temática y en la participación de un nuevo espacio
Aplicación del asentimiento informado	Reacciones al consentir su participación desde la autonomía	1. No entendían muy bien lo que hacían
		2. En apariencia consienten su participación, pero por que ya se encontraban en el espacio.
		3. No estaban familiarizadas con el consentimiento de su participación
		4. Tímidas al primer acercamiento incertidumbre, se siente evaluadas
		5. Es probable que el espacio educativo infrinja una figura de autoridad en la que no tienen mucha voz o voto.
¡Conozcámonos! Cubo de preguntas	Elementos que implementan en su descripción	1. Elementos básicos
	Expresiones en la descripción de sí mismas	2. Atraviesan el espacio con timidez
	Estereotipos / normas de género en su descripción	3. Comienza a visualizarse una cierta división grupal
		4. Interés en el juego

“Luces, Cámara y Acción”: Presenta a tu muñeca	¿Qué se concibe como femenino desde la niñez?	1. Tenían muchas ideas sobre el cuerpo, la feminidad más relacionada a estereotipos, compras
	Puntos en común en la construcción de la identidad de las niñas	2. Eran en su mayoría común, pero repetían cosas entre sí, se copiaban, las demás eran sobre aspectos físicos, modelos, empresarias muy pocas, hablaban sobre el ejercicio
	Rasgos de hipersexualización	3. Las muñecas mostraban la piel, se relaciona mucho con las modas actuales, hipersexualización de que son niñas de menor edad y aun así mostraban la piel como un punto en común en las muñecas
	Diferenciación entre ser niña y ser mujer	4. Si planteaban una diferencia importante en relación con ser niña y ser mujer, hablaban sobre el juego como principal herramienta para diferenciar a la mujer de la niña, las responsabilidades también, del cuerpo de la mujer que cambia en comparación con la niña
	Áreas de la descripción de sí mismas	5. Juego principalmente
Llenar el formulario o el documento de las preguntas	N.A	
Merienda	Interacción entre las niñas	No es un grupo unido como tal, pero si tienen buena interacción, no son muy inclusivas con la chica Samanta
	Interacción entre las niñas y la investigadora	Hay una apertura importante con la investigadora, parecían estar cómodas. Hay una chica con algún grado de discapacidad cognitiva
OBSERVACIONES ADICIONALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. La diferencia con el uso de las redes sociales a la chica que habló sobre que leía. 2. La presentación sobre la mujer que era muy superficial pero aun así destacan lo fuerte de las mujeres, lo habilidosas. 3. Se fueron mucho por el lado artístico, por el deporte, por lo superficial con el cuerpo, con el ejercicio por el hecho de ser mujeres. 4. Había dos chicas que hablaron sobre ser empresarias. 5. Hablaban mucho de éxito, pero relacionado al modelaje. 6. Elementos relacionados a la creatividad. 7. Interpretan que el éxito se alcanza hasta ser mujeres de mayor edad no éxito cuando son niñas. 	

Fecha: 07 de noviembre de 2024

Sesión # 2

¡Yo soy!

Investigadora: Merilyn Fiorela Chaves Carvajal

<i>Actividad</i>	<i>Elementos por observar</i>	<i>Observaciones</i>
Despertar Conciencia: La mujer en la historia	Reacción ante la mujer en la historia	1. No tienen una reacción significativa ante la historia
		2. Siente que es una realidad alejada de la actual
		3. Consideran que fue difícil la historia de la mujer, pero como eventos pasados
		4. No hay un rastro de conocimiento previo sobre esta historia
	Percepciones sobre las barreras estructurales	1. Reconocen la lucha de la mujer a lo largo de la historia
		2. Dimensionan barreras superadas
		3. “Ahora las mujeres tienen menos discriminación”
		4. “Las luchas las relacionan a versiones donde el uso de fuerza física o violencia tiene un significativo valor en las luchas anteriores
	Conocimientos previos sobre la historia de la mujer (reacciones, percepción, comentarios)	1. No se encuentra alguna relación de las niñas sobre historia; sin embargo, tal vez mencionan algunos acontecimientos que son más latentes como la cultura en otros países.
	Instituciones sociales inmersas en su socialización	1. Hacen mucha alusión al espacio de los centros educativos, las relaciones entre pares proyectados en sus compañeros, su familia y principalmente los agentes externos vistos en modelos culturales.
Reacción ante el cambio en la historia del paradigma de la mujer		
Retos expresados en la actualidad como niñas	1. Los retos que se expresan están relacionados con la maternidad	
	2. El acceso al ámbito laboral parece ser significativo para las niñas	
	3. Tienen una noción importante sobre la discriminación de las mujeres	

Cuentos que rompen: Contemos la historia.	Perspectiva de la vida de las mujeres	Asumen los retos sobre las mujeres en relación con la cantidad de labores que realiza, la maternidad, el cuidado, los retos profesionales
Reflexión de Cierre	Posición, reacción, emoción de las niñas ante la temática trabajada	
	Temas centrales de la reflexión	
OBSERVACIONES ADICIONALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Había poca intención de participar 2. La división del grupo se convierte en un factor significativo en esta ocasión. 3. La participación de las niñas que se han convertido en una figura significativa que restringe o limita la participación de las demás niñas 	

Fecha: 21 de noviembre de 2024

Sesión # 3

¡Tú eres!

Investigadora: Merilyn Fiorela Chaves Carvajal

<i>Actividad</i>	<i>Elementos por observar</i>	<i>Observaciones</i>
Semáforo	Conocimientos sobre el sexismo	1. Escasos conocimientos
		2. Reconocen actos de violencia en lo físico
		3. Asociado al bullying escolar
	Conocimientos sobre el patriarcado	1. No hay conocimiento
	Conocimientos sobre el feminismo	1. Reconocen la sororidad
	Conocimientos sobre la desigualdad de género	1. Hablan sobre la capacidad de las mujeres para hacer las mismas cosas que los hombres.
		2. Hablan de la relación laboral, por la capacidad de hacer un mismo oficio
3. Entre ellas mismas no notan la inconsistencia con las ideas entre las labores del cuidado y la maternidad		
	1. Hay mucha sorpresa en lo que escuchan	

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Se encuentran sorprendidas al relacionar lo que dice las frases
	Reacciones, señalamientos emociones se perciben de lo que se expresa en las frases	<ol style="list-style-type: none"> 3. Ambivalencia del pensamiento, por un lado, dicen que no se necesita como mujer a un hombre pero que estos si deben cuidar a las mujeres
		<ol style="list-style-type: none"> 4. Cuestionan y expresan confusión
		<ol style="list-style-type: none"> 5. En este juego en específico, pareciera que tienen más seguridad de sus respuestas u autonomía.
Descripción. Y ella ¿Cómo es?	Elementos señalan dentro de la condición de género de la mujer/niña	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay una reiterada observación que hacen las niñas sobre algunos estereotipos
		<ol style="list-style-type: none"> 2. Relación con lo estético, con los elementos estereotipados dedicados a las compras, a mejorar el físico o bien, centrarse en este
		<ol style="list-style-type: none"> 3. La condición de la mujer que nombran es un modelo que ven en la muñeca barbie, pero no en ellas
	Estereotipos/normas de género en su descripción	<ol style="list-style-type: none"> 1. El rosado, lo estético, la sobreestimulación de lo físico
	Reacciones ante los dibujos en contradicción la imagen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las niñas que dibujan tienen un sentido completamente diferente a la Barbie que describieron
		<ol style="list-style-type: none"> 2. Las características también se desvían a elementos característicos de los estereotipos culturales como el “glamour”, el maquillaje, entre otros
		<ol style="list-style-type: none"> 3. Describen características como responsable, segura de sí, que son elementos más propios de su identidad
	Indican elementos de su forma de ser para describirse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Su principal característica está relacionada a los acuerdos que han alcanzado sobre sí,

		<p>aquello que describen como parte de sus personalidades y que han sido aceptados y aprobados por terceros</p>
Actividad de cierre	Interacción entre las niñas al finalizar el periodo de estudio	5. Se alcanzó un buen nivel sobre el grupo, posicionamiento efectivo y atractivo para el desarrollo de las técnicas
	Reflexiones finales obtenidas	1. Las niñas señalaron durante las actividades que estaban emocionadas por la participación
	Criticidad de la temática	1. Hubo una importante participación y concientización de la temática
Actividad de cierre	interacción entre las niñas al finalizar el periodo de estudio	1. Las niñas tienen interacciones entre sí por su dinámica de grupo; sin embargo, las participantes, logras
OBSERVACIONES ADICIONALES	<ol style="list-style-type: none"> 5. El trabajo realizado muestra una nueva forma de ver a la mujer. 6. Las niñas proponen discusiones importantes como el hecho de ser menstruantes. 7. La ambivalencia de reconocer una cierta necesidad de los hombres. 8. La relación directa que tienen sobre las mujeres madres. 	

Anexo 3: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

TESIS

Estimada persona responsable de la menor de edad, el presente consentimiento corresponde a un medio que se implementa en las investigaciones para proveer a las personas que colaboran en la tesis, una explicación clara sobre la naturaleza de este, así como sobre su rol en ella. La investigación se realiza en el marco del Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de licenciatura en Sociología en la Universidad Nacional de la estudiante Merilyn Fiorela Chaves Carvajal, cédula 4-0242-092, misma que se realiza en el presente año en el espacio del Centro Educativo Escuela Santiago de San Rafael de Heredia, para ello, le brindó la siguiente información

Investigación:

“Tú eres, yo soy”

Sexismo, socialización e identidad de género en niñas de quinto grado: un estudio en la Escuela Santiago, San Rafael de Heredia (2024)

Investigadora Responsable:

Merilyn Fiorela Chaves Carvajal. Cédula: 4-0242-0927.
Bach. Sociología

Teléfono: 8975-79-18

Correo: merilyn.chaves.carvajal@est.una.ac.cr

Investigadora Supervisora:

Michelle Mendoza González. Cédula: 2-0675-0455 Lic. Sociología

Correo: michmendozag@gmail.com

Objetivo General:

Analizar la influencia que tiene el sexismo en los procesos de socialización de género y en la construcción de la identidad de género de ocho niñas entre los 10 a los 11 años que cursan quinto grado de la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia en el periodo 2024.

Descripción:

La investigación plantea la realización de un abordaje sociológico sobre la construcción de la identidad de género individual y colectiva y los procesos de socialización que pueden o no estar intervenidos por el sexismo, Esta tiene como población meta ocho niñas de 10 a 11 años de edad de segundo ciclo de primaria, promoviendo un acercamiento directo con la vivencialidad y experimentación de las niñas.

El esfuerzo tiene la intención de trabajar metodologías construidas desde la consideración de las niñas como sujetos de relevancia social que, a partir del juego, puedan construir conocimiento conjunto, por ello se proponen **tres talleres investigativos** de 90 minutos, en los que se aplican diferentes actividades que faciliten el abordaje del tema de estudio.

Tipo de investigación: Descriptiva/Cualitativa

Duración de la participación: Tres sesiones de 90 minutos (dos lecciones)

Principios éticos:

1. **No maleficencia:** Corresponde a la responsabilidad de la persona investigadora de ejecutar acciones que no atenten contra el bienestar de la población participante, exaltando los beneficios ante los prejuicios. De acuerdo con Marlasca (2002) este principio corresponde a la frase “ante todo, no hacer daño”; es decir, evitar que en el marco de la investigación se cometa algún prejuicio que pueda en diversas formas, arremeter contra las participantes, garantizando el bienestar de estas.
2. **Autonomía:** Este principio recuerda el respeto hacia la opinión de las demás personas, considerando la autonomía y la diversidad que se tiene para no sesgar la opinión. Se recuerda que cada persona es un “agente moral, libre y como tal, debe ser respetado por todos, incluso y especialmente por aquellos que no comparten sus posiciones morales (...) Hay que rechazar toda presión o violencia para obligar a las personas a aceptar un determinado valor” (Marlasca, 2002, p.15). Por lo tanto, se establece el respeto para los diversos planteamientos de las personas partícipes de la investigación, procurando el respeto ante la discrepancia de opiniones.
3. **Voluntariedad:** Cuando se habla de este principio, es fundamental señalar que nadie podrá obligar la participación de una persona en el marco de la investigación, pues al ser una población menor de edad, es de vital importancia garantizar que las niñas deseen ser partícipes de este esfuerzo investigativo por voluntad propia. Estos principios deben de estar presentes a lo largo de toda la investigación en sus diferentes etapas, desde su planteamiento hasta su presentación final. El objetivo de todo esfuerzo investigativo aplicado dentro de la sociedad debe de ser el generar un aporte desde diversas aristas al problema seleccionado, por lo tanto, al seguir las consideraciones éticas, se procura la creación de un espacio seguro para la obtención y el tratamiento de la información.

Aunado a esto, según la **Ley N 8968 Ley de Protección de la Persona frente al tratamiento de sus datos personales**, la información recaudada será utilizada únicamente para la tesis “Tú eres, Yo soy” : Influencia del sexismo en la socialización de género y su repercusión en la construcción de la identidad de género de niñas de quinto año de la Escuela Santiago de San Rafael de Heredia el periodo 2024, resguardando así la identidad de las menores.

La información recopilada será utilizada únicamente para el proceso investigativo, por ende, será de carácter confidencial, no se utilizará para ningún otro fin que pueda perjudicar a la población menor de edad, tanto sus respuestas, opiniones, reflexiones, conocimientos serán codificados, guardando la confidencialidad de las identidades; y serán utilizadas para el análisis de los apartados de resultados, conclusiones y recomendaciones. Una vez recopilada y codificada la información, los registros serán destruidos.

En conocimiento de la información previamente brindada, Yo _____, cédula _____, como persona encargada de la menor _____, cédula _____, brindo mi autorización para que forme parte de la investigación de manera voluntaria y participe de los tres talleres investigativos. A su vez, autorizo la recopilación de la información a través de grabaciones o fotografías para uso exclusivo de la investigadora. Autorizo el día _____ del mes _____ del 2024.

Firma de las partes:

Firma Persona Encargada

Firma Personal Centro Educativo

MERILYN FIORELA
CHAVES CARVAJAL
(FIRMA)

Firmado digitalmente por MERILYN
FIORELA CHAVES CARVAJAL (FIRMA)
Fecha: 2024.10.07 16:52:26 -0600'

Firma Persona Investigadora

Anexo 4: Asentimiento informado

Asentimiento Informado para Participantes Menores de Edad

¡Hola! Mi nombre es Merilyn Fiorela Chaves Carvajal, cédula 4-0242-0927, soy estudiante de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional y estoy finalizando mi carrera, para eso tengo que hacer una investigación en la que pueda aplicar mis conocimientos, para ello requiero de tu colaboración. Mi investigación se llama:

“Tú eres, Yo soy”

Sexismo, socialización e identidad de género en niñas de quinto grado: un estudio en la Escuela Santiago, San Rafael de Heredia (2024)

Tiene el objetivo de conocer sobre la forma en que las niñas hacen parte de sí, varios elementos que las identifican como mujeres y desde dónde los toman, para generar un análisis que me ayude a comprender cual es la idea que se tiene a tu edad sobre ser mujer.

Para hacer mi investigación, realizaré tres talleres con niñas de quinto grado de la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia, ellos se hacen a partir de dinámicas en las que podremos generar un diálogo a través del juego, pues el espacio pretende ser bastante adaptativo a tus necesidades, por eso nos pondremos a pensar, pero también a jugar; lo único que requerimos de tu participación es tu conocimiento, experiencia y tu interés por ser parte de este espacio.

Si decides formar parte de la investigación debes saber que

1. Tus padres ya fueron informados sobre la investigación y aceptaron tu participación.
2. No es obligatoria tu participación, puedes decidir sobre esta, nadie se enojará o te obligará a participar. Puedes decidir también no participar aun cuando ya hayas aceptado en un futuro.
3. No tendrás repercusiones por lo que menciones en este espacio, no afectarán tus calificaciones o tus relaciones con las profesoras.
4. La participación requiere de tu compromiso para respetar las opiniones de tus compañeras para hacerles sentir que se encuentran en un espacio seguro, para que este también sea seguro para ti.
5. Toda la información que nos brindes será confidencial; es decir, será únicamente utilizada para la investigación y luego se desechará, incluso tu nombre.
6. Tomaremos fotografías o videos durante el proceso, pero únicamente para poder copiar tus respuestas, estas no se publicarán.
7. Mientras se realiza el estudio puedes hacer las preguntas que quieras y yo deberé responderte.
8. Utilizaremos el tiempo que tu Escuela nos brinde y únicamente haremos tres sesiones.
9. No haremos el estudio con tus compañeros hombres porque el estudio necesita de la experiencia de vida de las niñas.

Los resultados de la investigación se utilizarán para exponerlos en un documento conocido como tesis, este es un libro que se publica o se guarda dentro de la Escuela de Sociología. Al final, es mi deber informarte sobre los resultados de mi trabajo para que sepas cuál fue el alcance que se obtuvo a partir de tu colaboración.

Estos son los elementos básicos que debes saber, pero en este momento puedes hacer las preguntas que quieras para que te quede más claro la importancia de tu participación.

En conocimiento de la información previamente brindada,

Yo _____ de _____ años, estudiante de

_____ grado de la Escuela De Santiago de San Rafael de Heredia, respecto a

mi participación en la investigación, el día _____ del mes _____ del 2024.

SI QUIERO PARTICIPAR
PARTICIPAR

NO QUIERO



(ENCIERRO LA MANO SOBRE LA RESPUESTA DE MI PARTICIPACIÓN)

Me comprometo a velar por tu seguridad, integridad y por el resguardo de la información que en confianza me brindaste a través de tu participación, esto según la **Ley N 8968 Ley de Protección de la Persona frente al tratamiento de sus datos personales,**

MERILYN FIORELA
CHAVES
CARVAJAL (FIRMA)

Firmado digitalmente por
MERILYN FIORELA CHAVES
CARVAJAL (FIRMA)
Fecha: 2024.10.16 11:55:13
-06'00"

Firma de la Persona Investigadora a cargo

Anexo 5: Transcripción de talleres

Taller #1: Primera interacción

¡Conozcámonos!

31 de octubre de 2024

Escuela de Santiago, San Rafael de Heredia

...

Facilitadora: Les decía que la idea es jugar un ratito y tener espacios diferentes que salgan un poquito de las clases normales que tenemos todos los jueves por la mañana, entonces lo primero que tenemos que hacer es que yo primero les tengo que, a ustedes, preguntarles si realmente quieren ser parte de este equipo de trabajo que vamos a tener. Entonces yo les traje estas hojitas que explican masomenos lo que es mi trabajo y demás; yo les doy una a cada una, y les voy a leer un poquito para que vean algunas cositas como, por ejemplo, que sepan que sus papás ya firmaron una hojita de consentimiento donde les dieron el permiso para poder participar.

Que no tendrán ninguna repercusión de lo que vayan a decir; que no hay ningún tema con lo que ustedes vayan a decir, que no les van a bajar las notas o algo por el estilo. Vamos a utilizar el espacio y el tiempo que la profe nos brinde, que en este caso es este y requiere también que la participación de cada una de ustedes sea con compromiso de respeto para con todas nosotras, que seamos respetuosas con lo que opinemos y demás.

Ella es mi compañera Ari

Colaboradora: Hola, buenos días. Es que a mí me gusta mucho hablar

Facilitadora: Bueno Ari va a estar por aquí apoyándonos con algunos materiales y otra cosita que les quería decir sobre este consentimiento es que yo tengo que hacer grabaciones o tengo que tomar fotos porque es lo que yo voy a poner en mi trabajo de tesis; esto como les dije, ya lo consintieron sus papás, no se van a usar las fotos para nada más que para plasmarlas en mi tesis jaja y eso sería lo que Ari estaría haciéndome el favor de tomar algunas fotos, grabar un poquito lo que vayamos a hacer, pero nada más. Entonces, en la parte final viene como esto (descripción del asentimiento) y dice que ya les he informado sobre la investigación, entonces “Yo, ponen sus nombres, de, cuantos años tienen, estudiante de quinto grado y ponen el día de hoy, que es 31 de octubre” y entonces, ¿Ven que tienen estas manitas? La idea es que ustedes encierren la manita de si quieren participar.

Otra cosita que les quería es que este es el momento perfecto para que ustedes hagan cualquier pregunta que quieran hacerme o que tengan alguna duda o así, yo les agradecería que la hagan y si no, yo les voy a repartir un lapicito para que llenen esta información.

Si necesitan las mesas o así, están ahí atrás por aquello

*Pausa para llenar el consentimiento***

Bueno entonces para ir aprovechando nos vamos a levantar un ratito y vamos a estirarnos. La idea entonces ahora es que ustedes nos conozcan y yo conocerlas un poquito, entonces vamos a hacer una dinámica. A ver, vamos a presentarnos cada una y me van a decir cuál es su comida favorita para ver si nos antojamos para la comida de más tarde jaja. Ok, bueno, mi nombre es Fiorela y mi comida favorita es la pizza definitivamente.

A ver, cuéntanos vos,

Niña 1: Yo me llamo Katlina y mi comida favorita es la carne mechada con arroz.

Facilitadora: Ok, ¿Vos?

Niña 2: Me llamo Mónica y me gusta la pizza.

Facilitadora: Mónica es team pizza. ¿Vos?

Niña 3: Mi nombre es Soley y a mí me gusta la pizza

Facilitadora: ¿Vos Fio?

Niña 4: Mi nombre es Fiorela y me gustan los espaguetis

Facilitadora: Los espaguetis

Niña 5: Me llamo Siena y me gusta el sushi

Facilitadora: ¡Que rico!

Niña 6: Me llamo Celeste y me gusta la pizza y la hamburguesa.

Niña 7: Me llamo Sofía y me gusta la lasaña.

Facilitadora: La lasaña, ok Sofi. ¿Vos?

Niña 8: Me llamo Brittany y me gusta la pizza.

Facilitadora: La pizza también. Ok y ¿vos?

Niñas: Samantha.

Facilitadora: Ok, Samantha ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Qué diría que te gusta? La pizza, las hamburguesas, el arroz, los frijoles o un poquito de todo

Niña 9: La pizza

Facilitadora: Bueno a Sam también le gusta la pizza.

Bueno chicas y ahora, ya conociendo que les gusta la pizza jaja, vamos a conocernos un poquito más. Entonces, esta cajita tiene unas preguntas para cada una, entonces vamos a tomar una, cualquiera

*Se reparten las preguntas***

Y la idea es conocerlas yo un poquito más. A ver, yo voy a elegir a Fio ¿Qué te tocó Fio? Cuéntenos.

Fiorela: ¿Con quién te gusta compartir tu tiempo?

Katlina: Conmigo, porque soy la prima

Fiorela: Con mi mamá y con Cata.

Facilitadora: A ver por acá. ¿Qué te dice la pregunta?

Soley: ¿Qué es lo que más te gusta de ser niña?

Facilitadora: Cualquier cosa, lo primero que te venga en la cabeza

Soley: El maquillaje.

Facilitadora: El maquillaje. ¿Vos cuéntenos?

Mónica: ¿Cuál es tu red social favorita? Tik Tok

Facilitadora: Tik Tok, ok. ¿Vos?

Katlina: ¿Con cuál moda te identificas? Bueno, la “coquette”

Facilitadora: La “coquette”. ¿Cuáles otras? ¿Ustedes cuales les gusta? Yo solo he escuchado “astetic” y ¿qué más hay?

Katlina: Ah si Astetic,Drip, como chata. Vestir como chata, es como con busos y así

Niñas varias: Con la moda rebelde.

Facilitadora: Ok, ¿vos? ¿Qué dice la pregunta?

Britanny: Dice ¿Tienes hermanas o hermanos? Eh si, cuatro hermanas y dos hermanos.

Facilitadora: Ay wao, yo solo tengo dos hermanos

Britanny: No, es que mis cuatro hermanas son de diferente mamá.

Facilitadora: Ah no pero igual, es una familia muy grande, ¡Qué bueno! Yo quisiera tener como tres o cuatro también jaja. Ok, vos Sam, ¿Qué dice tu pregunta? Te ayudo. Ok dice ¿En qué te consideras ser habilidosa? ¿En qué crees que eres buena? Para las matemáticas, para hacer ejercicio, para bailar, para escribir o para algo más

Katlina: Para bailar.

Samantha: Para ciencias

Facilitadora: ¿Para ciencias? Uy que buena Sam, es una niña científica

Colaboradora: Una niña científica.

Facilitadora: Si, va a ser científica. Ok ¿Vos?

Sofía: ¿Cuál sería tu plan favorito para un fin de semana? Bueno, me gustaría ir al bosque o acampar

Facilitadora: Ay eso es un muy buen, buen plan, también me gusta. Ok tú, cual era tu pregunta.

Mónica: ¿Cuál era tu juego favorito cuando estabas pequeña? Anda, jugaba mucho con mis primos.

Facilitadora: ¿Anda? Ay que bueno. ¿Alguna vez jugaron 1,2,3 quesito stop?

Niñas: Si

Facilitadora: Es demasiado bueno ¿Verdad? Ese era mi favorito.

Katrina: Si yo también lo jugaba mucho

Facilitadora: Ok ¿Vos?

Fiorela: ¿Cuál es tu actividad favorita? Eeh jugar al básquetbol

Facilitadora: Uy que chiva, que buenas, son deportistas ustedes. Ok, bueno chicas, ya las conocí un poquito, después vamos a seguirnos conociendo y vamos a seguir interactuando entre nosotras para seguir creando este espacio bonito entre mujeres.

Ahora vamos a jugar un ratito. ¿Alguna vez jugaron con muñecas o a vestir muñecas?

Niñas: Obvio, obvio. Si

Facilitadora: Bueno, a mí también me gustaba. Entonces vamos a jugar un ratito, pero vamos a tener que ser muy imaginativas porque vamos a tener que jugar “luces, cámara y acción”. Vean, yo les tengo por acá estas muñequitas y estas tienen su ropa, entonces cada una va a elegir dentro de la ropa y se lo van a pegar a la muñequita y vamos a crear un comercial.

Katrina: Yes

Facilitadora: Entonces tienen que decirme cómo va a ser esta muñequita, tienen que decirme cuál es su profesión, que le gusta, que le gusta hacer, todo lo que ustedes creen que puede ser para que esta sea una muñeca que venda en un comercial, así como lo que salen en tele. Todo lo que ustedes me puedan decir de ella. ¿Entendieron la dinámica?

Niñas: Si.

Facilitadora: Ok, entonces tenemos que ser imaginativas y creativas para ver cómo vendemos esta muñeca, cómo va a ser, como si ustedes fueran los creadores de barbie y tengan que sacar un comercial y decir "bueno, esta barbie hace tal cosa"; ¿Quiénes han visto la barbie que era sirena?

Katrina: Yo.

Mónica: Yo la tuve.

Facilitadora: Cada una va a tener una muñequita y un juego de ropa que ustedes van a elegir lo que ustedes quieran

Katrina: ¿Todas tienen lo mismo?

Facilitadora: Si, todas tienen exactamente lo mismo. Entonces tiene que ser individual y creativo, entonces pueden ponerse en los espacios de las sillas y yo les voy a dar las muñequitas.

*Espacio para acomodarse***

Facilitadora: Tienen que decirme cual es el hobby de la muñeca, cuál es su profesión, cuántos años tiene y cuando la tengan me avisan para darles cinta.

***Espacio para la actividad** En este momento las niñas comienzan a compartir ideas y a compartir el espacio analizando lo que van a hacer*

Fiorella: Yo quiero esta pero a la vez esta. Es que no se puede copiar.

Soley: Yo le voy a poner este.

Mónica: Así quedaría peor.

Facilitadora: ¡Qué lindos están todos los outfits! ¿Listas?

Niñas: Si.

Facilitadora: Ok, vamos a volver entonces al círculo chicas, que teníamos aquí. Ahora vamos a presentar un poquito de las muñecas. ¿Quién quiere empezar o lo hacemos al azar?

Mónica: Yo

Facilitadora: Ok Mario quiere empezar (niña disfrazada de Mario Bros por fiesta del día de los niños), a ver dinos. Enséñanos tu muñeca.

Mónica: Ella es Melissa, es embajadora de una empresa de modelaje y estos fueron sus outfits de sus pasarelas con más éxito.

Facilitadora: ¿Y cuál es el hobby de ella?

Mónica: Bailar

Facilitadora: ¿Y cuantos años tiene?

Mónica: 20

Facilitadora: Ok, esa me gustó, esa es una empresaria muy famosa entonces, ¿Quién más quiere seguir chicas?

Katrina: Yo

Facilitadora: A ver cuéntenos Katrina, de tu muñeca.

Katrina: Ella se llama Jenifer y es de la empresa Dior y tuvo una pasarela. Estos son los outfits que ella creó para que la demás gente lo utilice y tiene 25 años

Facilitadora: ¿Cuál es su profesión?

Katrina: La profesión de ella es ser modelo.

Facilitadora: ¿Y cuáles son sus hobbies?

Katrina: Rapear y bailar.

Facilitadora: ¡¡Wao!! Esa está muy chiva. Ok, Sofi cuéntanos

Sofia: Ella es una patrocinadora de una escuela de arte. Le gusta mucho hacer club de lectura por la tarde, su color favorito es el naranja y se llama Icon y tiene 30 años.

Facilitadora: Qué exitosas esas mujeres, ¿verdad? Fio tu levantaste la mano, ¿verdad?

Fiorela: Ella se llama Sasha. Es estilista, hace mucha ropa y tiene 23 años. A ella le gusta bailar y hacer ropa y le gustan los tops.

Facilitadora: A ver Luigi (niña vestida de Luigi de Mario Bros) cuéntanos.

Soley: Ella se llama Rose, es modelo de ropa deportiva y le gusta ser modelo y cantar. Tiene 24 años.

Facilitadora: Ok 24. Vos, cuéntanos.

Siena: Ella se llama Stacy, es una modelo y su hobby es cantar y tiene 35 años.

Facilitadora: ¿Y que le gusta además de cantar?

Siena: Correr.

Facilitadora: Ok que chiva. A ver cuéntanos Celes

Celeste: Ella se llama Ashly. Tiene 27 años, es modelo y es patrocinadora de marcas de maquillaje.

Facilitadora: Y que más le gusta

Celeste: Le gusta dibujar.

Facilitadora: Ay me encanta. Qué artísticas están las mujeres por acá. A ver cuéntanos, Sam, cómo dices tu muñeca, ¿Qué es? ¿Cuántos años tiene?

Samanta: 32

Facilitadora: ¿Y qué profesión tiene?

Samanta: Bailarina

Facilitadora: ¿Y que le gusta a ella?

Samanta: Bailar

Facilitadora: Ok. Y nos quedas por acá, cuéntanos de ese comercial de esa muñeca. Que me gusta mucho, ese outfit me gusta mucho, es un outfit muy cómodo

Britanny: Se llama Allison, es dentista, tiene 24 años y le gusta bailar.

Facilitadora: Ok, muy bien.

¿Ustedes creen que pueden llegar a ser como ellas? Así como esas mujeres que ustedes describieron

Niñas: Si

Facilitadora: ¿Y cuál es la diferencia entre ellas y ustedes ahorita?

Fiorela: Que estoy chiquita

Soley: Que son mayores

Facilitadora: ¿Y cómo serían esas muñecas si las ven como ustedes ahorita? A ver piensen ¿Cómo sería esa muñeca que ustedes me describieron si tuvieran sus edades?

Sofia: ¿Físicamente o ...

Facilitadora: Con lo que ustedes me describieron, que le gusta, cual creen que sería la profesión que quisieran llegar a ser, cualquier cosa que ustedes me pueden decir de esas mujeres que ustedes dijeron, pero si tuvieran sus edades

Katlina: Exitosas, jugar a diario, correr, entrenar gimnasia o porrismo y cuando sea grande le gustaría ser actriz

Facilitadora: Cuéntanos Mario, por aquí, que creerías que sería esa mujer de tu edad.

Paula: A ella le gustaba bailar desde chiquita y ella nunca pensaba llegar hasta ahí, hasta ese nivel donde llegó

Facilitadora: Ok, cuéntanos tu

Soley: A ella desde pequeña le gustaba cantar, bailar y hacer cualquier tipo de baile o cantar

Facilitadora: A ver Fio, nos dijiste que exitosa, ¿Verdad?

Fiorela: Porrista y fuerte, haría ejercicio por todas las mañanas

Facilitadora: Haría ejercicio ok, ¿Vos?

Siena: Le gustaría mucho hacer ejercicio e ir a las montañas y caminar en la naturaleza.

Facilitadora: Ok, Sofí.

Sofia: Yo creo que a esa edad no tendría trabajo y le gustarían los deportes, el arte y los clubs de lectura, le gusta mucho leer

Facilitadora: ¿Y los clubs de lectura? Que Chiva. A ver Celes cuéntanos.

Celeste: Se pondría a confeccionar ropa

Facilitadora: ¿Desde pequeña? Que bueno, esa es una muy buena idea

Sam, ¿tú qué crees? ¿Cómo sería esta muñeca de niña? ¿Qué le gustaría?

Samanta: El cine, bailar

Facilitadora: Y vos cuéntanos cómo sería tu mujer de niña

Britanny; Dibujar, correr, pintar, bueno un montón de cosas.

Facilitadora: Y ustedes creen que sería diferente entonces hacer todas esas cosas que ustedes mencionaron de niña a cuando son mujeres adultas

Niñas: Sí (en consenso)

Sofía: De mujer grande

Facilitadora: ¿Y por qué creen que sería diferente?

Katrina: Porque tiene otras decisiones y le gustaría cambiar algo de ella.

Soley: Tendría otros gustos

Facilitadora: Claro ¿Y cómo qué creen ustedes que hace diferente entonces el ser niña de ser grande?

Katrina: Que cuando uno ya se hace grande ya no juega, si no ahora solo está con el teléfono

Soley: Tiene diferente humor, cuando uno ya es grande va a tener más deberes.

Sofía: Que cambia la toma de decisiones y le gustan cosas diferentes

Facilitadora: Pero ¿Podemos jugar todavía cuando estamos grandes o ya no?

Niñas: Sí (algunas) (otras indican que masomenos)

Katrina: Y también cambia su físico

Fiorela: Va a tener más éxitos.

Facilitadora: Bueno de niña también podemos tener muchos éxitos de hecho.

****Niñas con cara de duda**

Fiorela: Bueno, yo no tengo ninguno

Facilitadora: Claro que sí. ¿En qué están ustedes, en cual grado?

Niñas: Quinto

Facilitadora: Imagínense cuantos éxitos han tenido para llegar a quinto año, es que ustedes se gradúan el otro año ¿Sabían eso? Eso es tener demasiados éxitos.

Katrina: Si pasamos el año

Facilitadora: Ay yo estoy segura que sí, ustedes están volando

Bueno, lo que les quería preguntar es eso, ¿Que creen que sería con el físico? ¿Diferencia del físico de una niña a una mujer grande? ¿Qué pasa con eso? Que por ejemplo vos me dijiste

Katrina: Eem digamos ella cambia de ropa, de voz, cambia de imagen, digámosle se pone ahora maquillaje, cambia la cara, también casi siempre solo vas a estudiar y por teléfono y cuando uno se hace grande cambia cosas, como ya no quiere jugar con nadie porque ya es grande, digamos, yo todavía disfruto mi niñez, por eso todavía sigo jugando con mi hermana.

Fiorela: Yo que estoy en porrismo, que hago ejercicio cuando me agacho me truena la rodilla

Facilitadora: Bueno eso también pasa a mi edad jajaja Ok, ok chicas ¿Y ustedes creen que sigue siendo la misma identidad femenina de chiquita a cuando sea grande?

Katrina: ¿Cómo la identidad?

Facilitadora: Por ejemplo, ¿Qué es para ustedes femenino?

Niñas: No sé (En consenso)

Sofia: No sé, siempre le dicen así, femenino a las mujeres

Facilitadora: ¿Y que se les viene a ustedes a la cabeza cuando yo les digo femenino?

Britanny: Mujer

Katrina: Mujer fuerte

Sofia: Capaz

Facilitadora: ¿Qué les recuerda a ustedes lo femenino?

Soley: Inteligente

Sofia: Valiente

Fiorela: Estudiosa

Facilitadora: Ok y ¿qué hace una mujer femenina?

Sofia: Le gusta comprar ropa

Katrina: Le gusta comprar maquillaje

Sofia: Tenis

Fiorela: Tacones, va de shopping con las amigas

Siena: Conseguir perfumes

Katrina: Estudia

Fiorela: Trabaja

Facilitadora: Bueno, más o menos esta es la charla que quería traerles con “luces, cámara y acción”, ¿Les gustó la actividad?

Niñas: Si

Facilitadora: ¿Les trajo un poquito de recuerdos a cuando eran más pequeñas?

Niñas: Si

Facilitadora: Bueno, ahora yo les voy a dar unas hojitas porque, bueno, esta era la actividad que les traía hoy, apenas este era como un taller introductorio entonces ya con lo que ustedes me dijeron vamos ahí explorando un poquito más el tema, pero yo tengo que llevarme una información de ustedes; entonces les voy a dar estas hojitas que es para que ustedes las rellenen.

No es nada complejo, son algunas preguntas de ustedes, de su información básica y en la segunda hoja tiene unas preguntitas que no tienen ninguna respuesta buena o mala, solamente es lo que ustedes piensan.

Pueden ir a las mesas donde estaban y yo ya les voy a llevar las hojitas.

Niñas se mueven de lugar y completan el formulario.

****Finaliza el taller****

Taller #2: Segunda interacción

¡Yo soy!

07 de noviembre de 2024

Escuela de Santiago, San Rafael de Heredia

...

Facilitadora: ¿Listo Chicas? Empezamos

Bueno chicas, vamos a jugar un ratito, entonces yo les voy a decir dos palabras y cuando yo les diga “camina” tienen que caminar por toda el aula, entonces dando vueltas, dando círculos por todo el espacio. ¡Vamos, si se puede!

Y cuando yo les digo “paren”, tienen que parar. Ok, otra vez ¡Camina!

Dinámica de juego

Muy bien ya entendieron, ahora vamos a hacer lo contrario. Si yo les digo caminen, es paren y si yo les digo paren, es caminen ¿Listas?

Dinámica de juego

Ok, ahora yo les voy a decir abajo, si les digo “abajo” es arriba y si yo les digo “arriba” es abajo. ¿Listas?

Dinámica de juego

Muy bien, muy bien chicas, ya jugamos un ratito, ya podemos sentarnos. Vamos a hacer un círculo, ¿Está bien?

****Chicas acomodándose.**

Ok, hoy yo les traje una actividad que vamos a utilizar estas imágenes, entonces yo les voy a dar una a cada una, bueno no mentira, no les voy a dar una a cada una, son solamente cinco.

Hoy vamos a hablar un poquito de la historia de las mujeres, entonces vamos a hablar del viaje de las mujeres a través de la historia. Como ustedes verán, todas las mujeres (pueden enseñarse las imágenes entre ustedes) son imágenes sumamente distintas, pero en todas hay mujeres ¿las pueden ver?

Todas tienen un periodo distinto en la sociedad en general, la primera de ellas es la prehistoria ¿Cuál creen ustedes que es la prehistoria?

Niñas: Señalan la imagen

Facilitadora: Muy bien, estaba fácil. Entonces yo les voy a contar un poquito de cada una porque vamos a hacer una línea del tiempo.

¿Cómo ven esas mujeres de esa foto?

Fiorela: Trabajando

Soley: Esfuerzo

Britanny: Buscando comida

Facilitadora: Bueno les cuento que las mujeres en la prehistoria eran encargadas, ¿ven que ahí hay una con un niño? Bueno, las mujeres cazaban y eran iguales a los hombres, hacían exactamente las mismas tareas hasta que se dieron cuenta que las mujeres eran las que se reproducían, era más fácil que las mujeres se quedaran en los hogares para cuidar a los niños, para recolectar frutas y demás y entonces era más fácil esa parte que ir a cazar porque tenían que ir a hacer cosas los hombres que requerían de más tiempo fuera de la casa.

¿Cómo creen ustedes que vivían esas muchachas de la prehistoria?

Fiorela: Eran trabajadoras

Facilitadora: Probablemente eran muy trabajadoras. ¿Se les ocurre algo más?

Soley: Buscaban cosas por si solas

Britanny: Independientes

Fiorela: Responsables

Facilitadora: Muy bien. Ahora vamos adelantándonos un poquito al tiempo, las mujeres empezaron a estar en nuevos procesos como lo es la industrialización, que es la hoja que Brittany tienen por aquí, si quieres se las enseñas Bri. ¿Cómo ven a esas mujeres?

Fiorela: Trabajando

Facilitadora: ¿Y en qué estaban trabajando?

Niñas: Con telas

Facilitadora: Lo que sucede es que justamente las mujeres en la industrialización empezaron a incluirlas en estos mercados laborales que tenían que ver justamente con la producción de telas o con hacer varias cositas que eran más de trabajo manual porque las mujeres tienen las manos más pequeñas, entonces era más fácil que las mujeres trabajaran con ese tipo de cosas.

Ahora, ¿Cuáles retos creen ustedes que enfrentaban las mujeres en ese momento de la industrialización?

Fiorela: Luchar

Facilitadora: Si, muy bien luchar, porque ese era el único espacio en que les permitían estar

Fiorela: También se podría decir que cansado

Facilitadora: Si claro, seguro era un trabajo muy cansado, de hecho, no sé si sabían que en esa época trabajaban más de 13 horas al día, era muy difícil ¿Verdad? Bueno y vamos a adelantar un poquito la línea y vamos a ir a la primera ola del feminismo. ¿Ustedes han escuchado del feminismo?

Fiorela: Si.

Facilitadora: ¿Y que han escuchado de feminismo?

Siena: Que son mujeres luchadoras

Fiorela: Valientes

Facilitadora: ¿Y por qué son valientes? Cuéntame

Siena: Luchan por derechos

Soley: Porque hacen lo que los hombres también pueden hacer.

Facilitadora: Listo, entonces la ola de feminismo a tiene Mónica y saben masomenos que pasa ahí, ¿pueden decirlo?

Niñas: Vote

Facilitadora: Votos para las mujeres, porque en esa época, a las mujeres no las dejaban votar; hoy que estamos celebrando la democracia, nosotras no podíamos ser parte, ni siquiera nos dejaban salir a las calles, teníamos que estar dentro de las casas hasta que las mujeres empezaron a luchar justamente por lo que decías Siena de los votos, entonces empezaron a manifestar que ellas querían ser parte de la política, porque era la forma en que se les iba a escuchar, porque las mujeres tuvieron que empezar a escribir libros para que tuvieran visibilización hasta el momento en que empezaron a luchar por ya ejercer el voto como tal.

Y luego, estamos con otro tipo de lucha, justamente lo que Fio tiene por acá, que es el Feminismo Negro, ellas no solo luchan para poder votar o para ejercer sus derechos civiles como tal, sino que también luchan para contra el racismo que les atravesaba; entonces eran dos cosas discriminantes que les atravesaba a las mujeres

Y luego están las mujeres de la clase burguesa, son mujeres de la clase alta ¿Por qué creen ustedes que luchaban las mujeres de la clase alta? Si a ellas tal vez no les hacía falta el dinero o demás o ¿qué retos enfrentaban esas mujeres?

Mónica: Para hacer cosas que en ese tiempo solo los hombres podían hacer.

Facilitadora: Pues sí, justamente, las mujeres de clase alta de esa época solamente podían estar en la casa, no las dejaban hacer mucho porque ellas estaban relegadas al espacio de la casa, solamente tenían que cuidar a los hijos, vestirse bien, tenían que tener la comida y nada más, no las dejaban participar de decisiones, entonces masomenos ¿Qué creen ustedes que ha cambiado la vida de estas mujeres que hemos visto a la actualidad?

Soley: Que ahora el trabajo el trabajo que hacen los hombres lo pueden hacer las mujeres.

Fiorela: Que ahora las mujeres pueden votar y que ahora las mujeres también pueden salir de la casa.

Mónica: Que ahora las mujeres tienen menos discriminación.

Britanny: Que ahora las mujeres pueden trabajar.

Facilitadora: ¿Ustedes creen que tenemos los mismos retos?

Niñas: No y Si (Varían sus respuestas entre sí)

Fiorela: Yo creo que en algunos otros países.

Facilitadora: Si muy bien, de hecho, hay países donde es ilegal que las mujeres muestren su piel

Soley: Como árabe. Bueno, yo no sé si es un país que les llama árabes, que son los árabes; bueno el Líbano

Facilitadora: Bueno pues sí, justamente son mujeres que no pueden mostrar absolutamente nada de su piel.

Fiorela: India o los musulmanes.

Facilitadora. Bueno, los musulmanes son una religión, pero tienen eso en común donde no nos permiten a nosotras como mujeres mostrar nuestra piel.

Ok, ahora, ¿Cual creen ustedes que es el mayor reto que enfrentan las mujeres hoy en día? O ustedes como niñas, ¿Cuál es el mayor reto que enfrentan?

Fiorela: No tenerles miedo a los hombres porque antes los hombres les pegaban a las mujeres porque no querían hacer lo que hombres querían y ahora ya casi no pasa eso, ahora las mujeres se defienden.

Facilitadora: ¿Pero eso es un reto de ahorita?

Fiorela: Mjum, que ya lo hayan superado.

Facilitadora: No, pero si es un reto todavía. ¿Qué más creen ustedes? ¿Cuál es el reto que enfrentan ustedes en la actualidad como mujeres o qué piensan que sus mamás o amigas enfrentan como mujeres?

Por ejemplo, un reto para mi es justamente poder participar, porque a veces, aunque tengamos el derecho de participar no nos lo permiten en los espacios, por ejemplo, ustedes sabían que a nivel político hay mayor cantidad de hombres en puestos de alcaldes que mujeres; eso pasa todavía en la actualidad. Entonces eso es que nosotras tenemos esa participación, pero realmente no es de calidad.

Soley: En los trabajos es uno de los retos.

Facilitadora: Ahora, ¿Ustedes creen que ser mujeres en la actualidad las limita a hacer algo en algún espacio o momento?

Niñas: No.

Facilitadora: Yo veo una carita pensante por ahí.

Britanny: Una vez yo estaba en mi escuela pasada y todos los chicos estaban jugando bola y yo quise jugar con ellos, pero no me dejaron.

Facilitadora: De hecho, a mí me paso que cuando yo era muy pequeña y estaba de su edad yo quería participar de la banda de la escuela, pero yo quería tocar el tambor, pero no me dejaron porque era mujer y me dijeron que las mujeres tenían que tocar la lira, en ese caso yo me sentí obstaculizada porque no pude participar.

Fiorela: Hasta hay hombres que tocan la lira.

Facilitadora: Si completamente. Entonces, que opinan ustedes de estas historias ¿Era fácil en esos momentos ser mujer?

Niñas: No, era difícil

Facilitadora: Bueno y ahora entonces en cuanto los retos que les conté y las historias vamos a crear una actividad. Yo les tengo aquí unos sobres, entonces vamos a hacer grupos de dos, y se van a sentar aparte.

****Espacio de acomodo**

Facilitadora: Muy bien, entonces a cada grupo les va a tocar un personaje. Hay tres personajes y vamos a crear un cuento. El cuento tiene que verse de esta forma, vamos a crear un cuento donde sea el personaje que ustedes tienen, van a ver unas imágenes; ustedes pueden utilizar la mayor de su creatividad y vamos a hacer el cuento en dos partes. De este personaje

que les tocó, vamos a pensarla de niña y de mujer adulta y vamos a reflexionar sobre cuáles desafíos se les ha presentado y cómo lo superaron, cual es el momento en que llegan a ser esa mujer que ustedes tienen cada una. Sean lo más creativas posible, es crear el cuento de lo que ustedes quieran, hacen el cuento en el papel, pueden hacer dibujos, acá tienen materiales.

*Espacio de la actividad***

Facilitadora: Ok, sentemos a ver esos cuentos ¿Quién quiere empezar? Alguna de ustedes o las elijo. A mí me gusta esa historia, yo quiero conocer esa historia; a ver enséñennos que dice esa historia

¿Cuál personaje les tocó a ustedes?

Mónica: Una empresaria

Érase una vez una niña que se llamaba Amelia. Soñaba con ser abogada, cuando creció, la discriminaron por su sueño de ser abogada. Ella fue a una empresa que le ofreció ser abogada pero cuando llegó la pusieron a trabajar como costurera. Ella estaba triste porque no la dejaban salir de la empresa; pero en la empresa encontró unas muchachas que también fueron obligadas a trabajar ahí. Después de un tiempo idearon un plan para escaparse de la empresa y se fueron de la empresa y le mandaron al estafador y después ella y sus nuevas amigas pudieron ir a su casa.

Facilitadora: Ay que lindo, está muy bonito ese cuento. ¿Ok y entonces notaron alguna diferencia entre cuando era niña y grande o no? Solo siguió con su sueño

Mónica: Eeh si porque cuando era niña no la respetaban por querer ser abogada pero cuando creció ya la dejaron y no la discriminaron porque pensaban que ese trabajo era solo para

hombres **Facilitadora:** Entonces enfrentó los desafíos y logró ser abogada al final. Muy bien, ese cuento está muy bonito. A ver Fio y Sami cuéntenos qué hicieron. ¿Cuál persona les tocó?

Samantha y Fiorela: Madre Soltera

Facilitadora: Una madre soltera que era exitosa que le gustaba trabajar, que tenía muchos sueños, era ¿verdad?

Fiorela: Bueno si, nos tocó madre soltera e hicimos un cuento de la madre soltera. Había una vez una madre que tuvo un hijo. Su padre había dejado a su madre abandona y él se fue como si nada. La bebé fue creciendo poco a poco y su madre lloraba porque la niña le decía

que dónde estaba su padre. Ella le decía que pronto regresará y ella decía ok mamá. La niña siguió creciendo y ya tenía sus dieciocho años y pronto la mamá le dijo lo sucedido. Las dos comenzaron a llorar.

Las madres siempre luchan por todo.

Facilitadora: Muy lindo, estuvo muy lindo. ¿Y qué pasó con los sueños de esa madre?

Fiorela: Siguió adelante con su hija. La hija se hizo azafata

Facilitadora: Wao, que buena historia. Ok, el último cuento es de Sole y de Brittany. Cuentennos, ¿Qué les tocó a ustedes chicas?

Soley: Una atleta

Facilitadora: Ok, ¿Qué dice el cuento?

Britanny: Le costó mucho llegar a ser atleta por ser mujer.

Soley: No la ayudaban para ser atleta porque era discriminada

Britanny: Ser atlética

Facilitadora: ¿Ese era el mayor sueño?

Soley: No le importaba ser mujer atleta porque las mujeres y los hombres

Britanny: No porque era mujer. Entonces los papás de ella le ayudaban

Soley: En cuanto a la mujer. A ella no le importa si ser atleta era para los hombres porque las mujeres también podían ser atletas

Britanny: No le importan las opiniones de los demás y siguió adelante.

Soley: Ella pensó en ser atleta, aunque la discriminaran y siguió con sus sueños.

Britanny: Ayudar a las mujeres que estuvieron en su misma situación

Facilitadora: ¿Ese era su mayor sueño?

Ok, que interesantes están esas historias. Todas las mujeres fueron demasiado valientes y lograron hacer sus expectativas y sus sueños realidad ¿Verdad? ¡Qué chiva!

Ahora, ¿Cómo creen ustedes que la sociedad en este momento, ¿Ustedes creen que actualmente esas historias de esas mujeres que las discriminaban y demás todavía se puede presentar?

Niñas: Sí.

Facilitadora: ¿Y cómo debería de cambiar la sociedad según lo que ustedes creen para que tanto las niñas como las mujeres, puedan hacer todo lo que ellas quieran ¿Que creen ustedes?

Soley: Que las mujeres se apoyen entre sí.

Facilitadora Eso es muy importante, apoyarnos. ¿Han escuchado de la sororidad?

Orientadora: Pregúntales porque yo necesito saber qué aprendieron

Mónica: Enseñarles a los niños pequeños, desde pequeños que a las mujeres hay que respetarlas

Orientadora: Y hay algo mejor de la sororidad

Britanny: Que las mujeres pueden hacer los mismos trabajos que los hombres

Facilitadora: La sororidad por su parte, es algo demasiado importante porque justamente es hacer esta red de mujeres, de que hablar, de poder expresar y darnos cuentas de que a pesar de que hay grandes luchas todavía y nos falta mucho por luchar, podemos apoyarnos entre sí y hacer una gran red para luchar contra todos esos desafíos que se nos presentan. Entonces apoyarnos entre las mujeres es darle una escalera a una persona para que pueda seguir avanzando y subiendo y es más importantes nosotras como mujeres sabemos que tenemos desafíos, poder seguir apoyándonos para que seamos nosotras mismas las que nos demos esas escaleras.

Soley: Para que puedan lograr sus sueños

Orientadora: Y en el plano de aquí, de la escuela, de la edad que ustedes tienen, ellas estuvieron conmigo en un taller en tercero y cuarto de sororidad solo mujeres. Pero qué era el asunto de ser sorora aquí en la escuela ¿De qué se trataba?

Monica: De no pelear

Soley: De respetarse entre sí

Orientadora: Levantarnos animarnos, que si alguien necesita algo, ahí estoy yo como mujer, que si Britanny necesita algo porque no lo trajo, ahí estoy yo alerta como mujer. De eso se trataba la sororidad.

Facilitadora: Por ejemplo: Si ustedes recuerdan las imágenes que les presente ¿Había una sola mujer?

Niñas: No, había varias.

Fiorela: Eran más mujeres que hombres

Britanny: Se apoyaban entre sí.

Justamente eso pasaba, se apoyaban entre sí y luchaban en conjunto. Bueno y en el caso de la escuela ¿Como creen que podría pasar eso?

Bueno, ser amigas, respetar a las mujeres, no hablar mal de las otras, no estar diciendo cosas que pueden lastimar porque ¿Han escuchado hablar sobre lo que es la responsabilidad afectiva?

Niñas: No.

Facilitadora: La responsabilidad afectiva es cuando yo soy responsable conmigo misma y con las demás personas. Si yo soy responsable afectivamente, yo no voy a andar diciendo “Ay es que Kathya trajo el pelo todo feo” Porque ella se puede sentir mal, entonces eso tiene que ver mucho con la responsabilidad afectiva. Con decir “Bueno, como mujer que pasa si Kathya hoy tuvo un pésimo día y no pudo levantarse, peinarse, se siente mal, la mamá de Kathya estuvo demasiado apurada y no pudo ayudarle a peinarse y entonces todo era un colapso en su casa y a pesar de que su casa estaba así, llegó a la escuela y yo le digo “Ay Kathya, que feo ese pelo”

Imagínense lo mal que ella se puede sentir en ese momento, y no es cierto, lo trae demasiado bonito. Pero eso pasa, entonces hay que ser, además de amigas porque somos pocas mujeres las que compartimos este espacio, hay que ser responsables afectivamente.

Me parece muy importante ¿qué opinan ustedes de esto que tu hablabas de que hay que decirle y enseñarles a los hombres desde pequeños que nos respeten? ¿Qué cosas les hacen sentir que no les están enseñando a los hombres que nos respeten

Fiorela: Si a un hombre le pegan yo los he escuchado decir que, si alguien le pega, que les pegue también, entonces los hombres si le pega a un hombre, él también le va a dar a una mujer

Facilitadora: Claro, hay mucha violencia.

Orientadora: Desde la casa instaurado, péguenles

Facilitadora: Bueno y eso pasa mucho, ¿Ustedes creen que en la escuela eso pasa mucho?

Britanny: Profe, hay al menos si ven a los papás pegándoles a las mamás, entonces después ellos vienen y les pegan a las compañeras

Facilitadora: Claro y eso está muy mal ¿Qué creen entonces que los papás deberían enseñarles a los hijos?

Fiorela: A ser respetuosos, responsables, educados, amables

Facilitadora: También hay que entender que no es que esto sea hombres contra mujeres, porque somos una sociedad y la isma no puede vivir separada. De hecho, nosotras como

personas, tenemos la cualidad de que somos seres humanos y estos tienen la cualidad de que somos seres sociales, por ende, tenemos que convivir y compartir siempre; entonces no podemos estar en una lucha de mujeres contra hombres o hombres contra mujeres porque no, más bien todo lo contrario, debemos crear una sociedad que nos respetemos, que seamos responsables para que entonces ya podamos quitar esas barreras de decir unos contra los otros.

Entonces, básicamente de esto trataba el taller, de aprender un poquito de la historia de las mujeres ¿Qué fue lo que más se les quedó de la historia de las mujeres?

Fiorela: Que hay que luchar con todas las herramientas

Soley: Las mujeres lucharon por sus derechos

Mónica: Las mujeres pueden ser muy capaces

Orientadora: Y yo le quería agregar que todas en las casas tenemos una mujer, con solo ver el papel de nuestras mamás, lo que han luchado, lo que siguen luchando, yo sé que aquí hay mamás que tienen hasta tres trabajos. O sea, la lucha que ellas han dado, yo no sé quién tiene abuelita ahí cercana, pónganse a ver la historia de su abuelita, tías. Yo siempre les digo aquí que estamos para levantarnos, animarnos, decirnos palabras de bien.

Facilitadora: Bueno chicas yo las voy a dejar aquí por hoy, pero espero que les haya gustado el taller. Hoy lo que hicimos es una actividad pequeñita, un poco más corta, pero espero que les haya gustado mucho.

Finaliza el taller

Taller #3: Tercera interacción

¡Tú eres!

21 de noviembre de 2024

Escuela de Santiago, San Rafael de Heredia

...

Actividad introductoria, espacio de juego***

Facilitadora: Bueno chicas, ¿disfrutaron un poquito de hacer actividad física?

Niñas: Si. (en conjunto)

Facilitadora: Bueno vamos a empezar. Hoy tenemos un taller un poquito diferente, lo hice tratando de escucharlas, de tener una actividad que les guste, que sea diferente pero lo primero que vamos a hacer es que yo les voy a hablar de estas palabritas, bueno, yo se las voy a enseñar y ustedes me van a decir lo primero que se le viene a la cabeza ¿Está bien?

Ok, ¿Qué se les viene a la cabeza cuando escuchan feminidad?

Katrina: Mujer

Sofia: Fuerte

Fiorela: Valiente

Katrina: Elegancia

Soley: Sororidad

Fiorela: Honestidad

Britanny: Mujer

Fiorela: Rebeldía

Katrina: Maquillaje

Fiorela: Skincare

Monica: Ropa

Soley: Joyas

Facilitadora: Ok, ok muy bien. Que montón de palabras con feminidad, muy bien. Ahora, ¿Han escuchado sobre el sexismo? ¿Han escuchado esta palabra?

Niñas: No (varias)

Sienna: Si, es como un señor diciendo “las mujeres deberían de estar en la cocina en vez de hacer otras cosas”

Facilitadora: Si, exactamente. Básicamente eso es el sexismo, cuando a veces dudamos de las capacidades de las mujeres y las ponemos por sobre debajo las de los hombres, entonces justamente es esto, no tenemos una, que es la siguiente palabra, igualdad de género
¿Qué es lo primero que se les viene con esta palabra?

Katrina: Que todos somos iguales

Soley: Que las mujeres y los hombres pueden hacer lo mismo

Fiorella: Que cada trabajo, mujer y hombre pueden hacerlo

Sofia: Mujeres trabajando

Facilitadora: Muy bien ¿Y han escuchado de este de acá? Del patriarcado

Niñas: No

Facilitadora: No han escuchado del patriarcado, bueno es un sistema social que es bajo el que se engloba todas estas desigualdades de género, entonces este es un sistema y le ha dado más poder a los hombres que a las mujeres y por eso existen cosas como el sexismo, la desigualdad del género y demás, pero en este se engloba todo. Ahora, ya que hablamos un poquito sobre esto, yo les traje una actividad que tienen que usar estas cositas de acá. Va a ser como un semáforo.

¿Saben cómo se usan las paletitas? Lo primero que vamos a hacer es que yo les voy a decir unas frases y si ustedes están de acuerdo levantan la verde, si ustedes están en desacuerdo levantan la roja y si ustedes están como que tal vez sí pero tal vez no, la amarilla.

Katrina: Como jueces

Facilitadora: Si exactamente, entonces yo les voy a decir y la idea es que ustedes con lo que ustedes crean, no hay ninguna respuesta mala, buena, es simplemente conocer su opinión. Yo les voy a ir diciendo y ustedes van levantando las paletitas

Ok, la primera dice “las niñas a veces sienten que no las escuchan cuando quieren decir algo importante”

Tiempo para levantar las paletas**

“Las niñas son más sensibles y emocionales que los niños”

Tiempo para levantar las paletas**

“Las niñas tienen menos oportunidades que los niños para hacer ciertas cosas”

Tiempo para levantar las paletas**

“A veces los chicos piensan que las niñas no pueden hacer lo mismo que ellos”

Tiempo para levantar las paletas**

“Las niñas deberían ser más cuidadosas y no arriesgarse tanto como los niños”

Tiempo para levantar las paletas**

“Las niñas deben de ser más sumisas y no hacer todo lo que los niños hacen”

Tiempo para levantar las paletas**

“A veces las niñas son tratadas de forma injusta porque se espera que se comporten de una manera tierna o femenina”

Tiempo para levantar las paletas**

“A veces las niñas se sienten molestadas por cosas pequeñas que no son tan importantes”

Tiempo para levantar las paletas**

“Las niñas deben de ser cuidadas y protegidas porque son más frágiles que los niños”

Tiempo para levantar las paletas**

Facilitadora: Ok, ¿Por qué maso menos Sofi?

Sofia: Digamos las mujeres físicamente, por naturaleza son como,

Katrina: Mas sensibles

Sofia: Por naturaleza no tiene tanta fuerza física como los hombres, digamos ponen a un boxeador hombre, contra una boxeadora mujer podría fácilmente el hombre le gana porque, entonces las mujeres, entonces yo siento que deberían ir por otro lado

Facilitadora: Ah ok, está muy interesante.

Ahora, “las niñas tienen una manera especial de ver las cosas que los niños no entienden”

Niñas: Si

Tiempo para levantar las paletas**

Facilitadora: Ay que fue esa respuesta tan segura toda, ¿Por qué piensan eso chicas?

Cuéntenme. **Katrina:** Es que a veces los hombres no entienden los problemas que tienen las mujeres

Soley: A veces no entienden los sentimientos de las mujeres

Katrina. Y a veces se ponen a reír por cosas de las mujeres

Fiorela: O sea, como la menstruación que a veces las mujeres les viene y se ponen a reír.

Sofia: Ay sí, yo no sé por qué hacen eso, le preguntan a uno “ya le llegó” y uno “(expresión facial). Diay extraño sería que le llegara a usted.

Fiorela: Cuando la profesora se pone a hablar de eso, ellos se ponen a reír o así

Britanny: A mi hermano me pasa que dice “Ay a usted ya le llego”

Facilitadora: Como molestando sí. Bueno, eso es algo normal, la menstruación es sumamente normal y es de todas las mujeres

Fiorela: Es natural

Facilitadora: Es natural exacto, es el cuerpo inclusive, así como nos enfermamos o cuando nos salen espinillitas, eso sucede con la menstruación, es lo normal, ustedes no tienen que sentir vergüenza sobre eso, es común y aparte es nuestro cuerpo hablando y estando sano porque también es parte de estar sanas como mujeres

Colaboradora: Es como la señal de nuestro cuerpo de que estamos sanas.

Facilitadora: Exactamente, así que es muy importante. Así que la próxima vez ustedes les dicen “sí, estoy muy sana por dicha” jajaja

Ok, bueno “las niñas son muy buenas para cuidar a los demás y ser amables”

Niñas: Si

Facilitadora: Si, ok ¿Por qué tan seguras?

Katrina: Porque los demás no nos cuidan a nosotras y las mujeres si cuidan a los demás

Fiorela: Y también porque nosotras las mujeres si necesitan alguien quien cuidar, lo cuidan, mientras los hombres los dejan así

Soley: Los hombres como que les vale

Sofia: Como las mujeres tenemos todo eso del instinto maternal, entonces como que tendemos más a cuidar a los bebes, o sea, si están llorando uno se preocupa.

Facilitadora: Chicas, Ari las está grabando solamente para escucharlas después yo y ponerlas en mi trabajo, no se sientan incomodas, nadie va a escuchar nada de esto, solo yo

Fiorela: Me siento como una youtuber

Colaboradora: Es solo para que Fiara se acuerde de todo lo que dijeron

Facilitadora: Pero para que se sientan en comodidad y confianza, tranquilas, ya saben que este es un espacio seguro y que pueden hablar de lo que ustedes quieran

Ok, “Los niños deberían de ser los que cuidan a las niñas cuando necesitan ayuda”

Tiempo para levantar las paletas**

Fiorela: Real

Facilitadora: ¿Por qué Fio?

Fiorela: Porque los hombres tienen que preocuparse más por otras personas, no solo por ellos

Facilitadora: Yo quiero escuchar ese medio medio, ¿Por qué ese medio medio?

Siena: Mm no se

Sofia: No, porque las mujeres también pueden cuidarse

Samantha: Porque es lo mismo

Facilitadora: Las niñas hacen que el mundo sea más bonito y amable

Tiempo para levantar las paletas**

Facilitadora: Ok, esto es unánime. ¿Y por qué lo hacemos más bonito?

Fiorela: Porque las mujeres tenemos más diversión, honestidad, valentía, amor

Colaboradora: Por los valores

Katrina: Porque somos fuertes

Facilitadora, ok, “Las niñas deberían de maquillarse para que se vean lindas siempre”

Niñas: No

Fiorela: No, así como somos estamos bien, no todo debe ser maquillaje

Soley: Los compañeros de nosotras casi siempre dicen que las mujeres que se maquillan son porque se sienten feas

Facilitadora: No, para nada ¿Verdad? Yo a veces me pongo maquillaje y lo disfruto mucho porque me hace sentir bonita, me ayuda a taparme un granito porque me salen espinillas jaja, entonces el maquillaje me puede ayudar a tener un poquito más de seguridad en mí misma

Katrina: Nosotras es que nos ponemos brillito

Sofia: Yo me maquillo en las ocasiones especiales

Facilitadora: Claro, nos hace sentir lindas, aunque claro, como somos naturalmente no está nada mal, nuestra carita es muy bella; ustedes son super jóvenes, yo quisiera tener la piel de ustedes

Katrina: ¿Cuántos años tiene usted?

Facilitadora: Yo tengo 25 años ya

Katrina: ¿En serio?

Fiorela: Se ve más joven

Facilitadora: ¿En serio? Ese es un muy buen cumplido

Colaboradora: Además, muchas personas usan el maquillaje como un medio de expresión artística, porque son personas sumamente creativas, entonces ven que pueden expresar su creatividad por medio de ese tipo de arte que está en maquillar a las personas y no solamente un maquillaje de esos de fantasía chivisimas como los de pinta caritas o transformaciones, sino , yo he visto delineados espectaculares y sombras impresionantes y al final es una forma en la que las personas pueden también expresarse y su creatividad para con otras

Facilitadora: Ok, exacto. “Las niñas son mejores para hacer cosas y tener paciencia como cuidar a los demás”. Bueno esto ya masomenos dijeron.

Soley: Digamos que para cosas como arreglar la casa si tienen más paciencia

Facilitadora: “Los chicos deberían ayudar a las chicas más que a los chicos porque las chicas necesitan más ayuda”

Tiempo para levantar las paletas**

Facilitadora: Muy bien, cuéntenme esas amarillas ¿Por qué?

Katlina: Porque los hombres tampoco tienen que estar muy pendientes de las mujeres

Fiorela: Porque las mujeres no solo necesitan ayuda, también pueden cuidarse solas.

Soley: O sea, también las mujeres también pueden solas pero los hombres también tienen que estar cuidando si las mujeres ocupan algo o no

Sofia: Yo creo que siempre es bueno tener ayuda.

Facilitadora: Sí, sí exacto, muy bien, muy buenas respuestas. Ok ¿Qué pensaron sobre estas preguntas? ¿Eran interesantes? ¿Las pusieron a pensar un ratito?

Niñas: Sii

Facilitadora: Ok, ok. Ahora ¿Cuál fue la pregunta que definitivamente dicen “no, esto no”

Fiorela: Sobre el maquillaje

Facilitadora: y por qué, ¿qué te generó? ¿Duda?

Fiorela: Sí, como duda.

Facilitadora: Muy bien y ¿Cuál es la diferencia entre ser tratada con respeto y ser tratada de forma especial porque son niñas?

Katlina: Se sentiría bonito porque casi nunca nos tratan bien

Soley: Si sería en forma especial sería como si uno... No importa si uno es niña o niño, también a uno lo tienen que tratar bien.

Facilitadora: Exactamente, muy bien

¿Y por qué es importante que tanto niños como niñas puedan ser exactamente las mismas cosas?

Soley: Como cocinar, cambiarle el pañal al bebé.

Katlina: Porque así las mujeres no se sienten muy presionadas

Mónica: Porque todos somos iguales y podemos hacer las mismas cosas

Fiorela: que el hombre y la mujer tienen derecho a hacer cosas iguales, no todo es diferente y así, el hombre el hombre no puede hacer, no sé, construir y la mujer no puede hacer eso, cuando pueden

Soley: A veces los hombres dicen que limpiar es para las mujeres, pero son para los dos géneros.

Sofía: Yo siento que enseñarle a un hombre es como enseñarle a una mujer, no veo la diferencia

Britanny: No se nota la diferencia porque digamos, es mujer y hombre

Facilitadora: Sí, exacto. inclusive con estas cosas que tenemos que hacer dentro de los hogares; los hogares son compartidos, todos vivimos ahí en ese mismo espacio y debemos de colaborar porque es un hogar que necesita cuidado, que necesita estar limpio y que lindo es llegar a la casa y tener ese espacio ordenado y tranquilo y eso no le corresponde a uno otro género, sino que es una tarea en unión

Ok, vamos a seguir con la siguiente actividad, entonces me regalan eso. Muy bien a quien ven allá al fondo en la pizarra.

Niñas: Una Barbie

Katlina: Una mujer de camisa rosada

Facilitadora: Muy bien, vamos a hacer entonces una actividad con estos papelitos, nos vamos a levantar y con estos papelitos vamos a escribir a quien vemos ahí, quien es esa mujer, que la hace mujer. Vamos a escribir a quien ven ustedes ahí, cómo ven esa mujer, quien es, todo lo que ustedes quieren decir de esa mujer

Orientadora: ¿Usted trajo lápices?

Facilitadora: Sí.

Facilitadora: ¿Que hace a esta persona una mujer? Pueden escribir en varios papeles que la hace una mujer. Lo que se les ocurra. Cuando lo terminan lo van a venir a pegar aquí, alrededor de esto.

*Espacio de la actividad***

La forma de vestir (niña)

Facilitadora: Muy interesantes esas respuestas. Ok, las que ya terminaron, vamos a hacer una actividad un poquito diferente, vamos a usar esto de aquí y vamos a hacer un juego, ahora yo les voy a dar este dibujito y ustedes se tienen que autorretratar, dibujarse a ustedes, pero no les pueden pedir ayuda a las demás, tienen que ser ustedes mismas, con como creen que se ven, entonces vamos a aprovechar el tiempo.

Listas chicas, ya pueden empezar.

*Espacio de la actividad***

Facilitadora: ¿Listo chicas? Muy bien. Ahora, ¿Vieron las líneas que están a la par? Bueno vamos a escribir en esas líneas y vamos a responder dos preguntas. Básicamente la misma que le hicimos a ella, a la barbie ¿Que las hace a ustedes mujeres?

Soley: El pelo largo, largo.

*Espacio de la actividad***

Facilitadora: ¿Listas chicas? Por acá, Bri, Sof. Ok, vamos a continuar para que vayan un ratito a física. Ahora, viendo las descripciones que pusieron en esas hojitas, ¿Ustedes creen que se parecen a las que pusieron aquí? (señalando la pizarra con la imagen de barbie)

Niñas: No (en conjunto)

Facilitadora: ¿Y por qué no?

Sofia: Porque son diferentes cosas

Facilitadora: ¿Cómo qué?

Sofia: Son diferentes gustos

Fiorela: Porque somos diferente personalidad

Katlina: Ella es más grande que nosotras

Katlina: Es una diferente persona

Facilitadora: ¿Y por qué no podrían ser ese tipo de mujer?

Sofia: Digamos, si podría serlo, pero mi personalidad no es como, es diferente

Facilitadora: Bueno entonces lo que intentamos hacer es definir qué nos hace mujeres y que nos hace niñas. Ahora, si yo les digo, de esa imagen que ustedes dibujaron ahí, ¿cómo sería en este caso, la mujer que quieren llegar a ser de grandes?

Fiorela: Tendría diferentes gustos

Facilitadora: ¿Y cómo les gustaría llegar a ser?

Fiorela: Cosas más divertidas, como salir de fiesta

Katlina: Tener trabajo

Sofia: Estudiar

Facilitadora: ¿Y cómo sería?

Sofia: Yo quiero tener trabajo, pero también tener tiempos libres y sacar una licenciatura

Sienna: Tener mi propio negocio y tener una gran familia

Facilitadora: Ay me encanta. Bri, ¿qué opinas? ¿Cómo sería esa mujer que serías en el futuro?

Britany: Trabajar, estudiar, ayudar a mis padres.

Y que haría esa mujer del futuro

Britanny: Ingeniera en sistemas

Facilitadora: Wao, que chiva. Y Sam, ¿cómo sería esa mujer?

Samanta: Inteligente.

Facilitadora: Bueno chicas, déjenme decirles que ustedes son niñas inteligentes, ya son niñas fuertes, valientes, capaces y sumamente creativas. Ya ustedes son unas mujeres como esas que están pensando en el futuro, nada más que esa mujer del futuro, van a tener otras responsabilidades y van a hacer otras cosas, pero ya ustedes son niñas fuertes y valientes; así que hay que validarnos siempre, hay que ser muy conscientes de la importancia de ser niña y de ser mujer y de la participación que tenemos en los espacios que habitamos.

Entonces es importante recordarnos eso, esa mujer que ustedes quieren ser en el futuro, ya lo son, nada más que los espacios y las actividades van a cambiar.

Esos eran las actividades que tenemos por hoy, pero hay una extra que Ari quería hacer con los globos.

Colaboradora: Ya esta es la última sesión, ¿verdad?

Facilitadora: Ya esta es la última sesión, ya no nos vemos más. Eso me pone triste

Katlina: ¿El otro año puede venir?

Facilitadora: Jaja tal vez y sí. Ari.

Colaboradora: No chicas, que cada vez que uno tiene una nueva experiencia, como la que ustedes tuvieron hoy o durante todas estas semanas, es muy bonito como pensar qué nos aportó esta experiencia, la esperábamos, no la esperábamos. Yo recuerdo la primera clase,

todas estaban así como un poco asustadas y con un poquito de incertidumbre sobre quién será Fio, qué será lo que está haciendo, por qué nos graban, por qué nos preguntan, y esas cosas generan un poquito como de incertidumbre de qué va a pasar, pero hoy vengo y las veo en la última sesión felices, como si nada, ya más tranquilas, con más confianza de hablar, de aportar, de trabajar y es muy bonito cuando uno ya está finalizando una experiencia, poder hacer como ese autoconocimiento de cómo era antes de vivir esto y cómo soy ahora, cómo cambió mi pensamiento, mi forma de involucrarme con mis compañeras. Había tenido antes un espacio solo de chicas

Niñas: No

Colaboradora: Había tenido la oportunidad de estar en una clase solo con mis compañeras mujeres

Niñas: Si, el año antepasado. (Algunas si y otras no)

Colaboradora: Es muy bonito que podamos analizar, qué niñas somos antes y después de una experiencia. Entonces, aprovechemos los globos que están inflados y yo aquí tengo unos pilots, a ver si de pronto ustedes, ahora que las veo tan artistas dibujando. Si quieren vienen aquí al centro y nos sentamos en un círculo, hagamos una ronda. Todas con un globo. En una palabra, un dibujo,

*Espacio de la actividad***

Facilitadora: Listo. ¿Alguna quiere comentarnos?

Bueno, yo les voy a decir sobre el mío. El mío dice “Feliz y agradecida”. Yo les agradezco mucho por su tiempo porque el tiempo es lo mejor que ustedes le pueden dar a una persona, el compartir, el estar juntas, el estar presente para una persona, es sumamente importante y es un regalo que nunca nadie se los va a quitar; entonces yo les agradezco mucho por tener toda la paciencia, disposición, por participar, por venir, por compartir los conocimientos que ustedes tienen y por simplemente ser unas chicas muy amables, lindas, inteligentes y creativas. Eso me lo llevo demasiado. Entonces muchas gracias.

Sienna: Esta experiencia ha sido muy divertida para mí

Britanny: Segura y feliz

Sofia: Ahora me siento capaz, valiente y comprendo más conceptos, me siento más segura y me gustó mucho.

Fiorela: Segura, valiente, segura de mí misma, capaz de hacer más cosas, libre, de enseñar mis sentimientos, más feliz, más segura, me siento confiada

Mónica: Me siento más segura. Más capaz, muy linda y me siento libre y me siento feliz y me siento agradecida, ya que me dieron herramientas

Samanta: Segura y feliz.

Facilitadora: Bueno chicas, que dicha que se sintieron seguras; recuerden que este espacio lo pueden seguir creando entre ustedes mismas, ustedes probablemente van a seguir siendo compañeritas el otro año, entonces tengan mucha amistad, sororidad, es muy importante ser amistosas, respetuosas con nuestras mujeres a nuestro alrededor y principalmente, así como se sintieron seguras en este momento, que se sigan sintiendo seguras entre ustedes. Las chicas tenemos que apoyarnos para que esa seguridad que no sentimos a veces del exterior pueda venir desde nuestro interior y de las personas que nos acompañan.

Entonces, de verdad que muchas gracias.

****Finaliza el taller****

Anexo 6: Sistematizaciones

Sistematizaciones

Las presentes tablas contienen respuestas de las participaciones de las niñas en las diferentes actividades de los talleres de forma sistematizada.

Tabla #1

Información general de la población

Participante	Edad	¿Con quién vives?	Posición generacional	¿Quiénes conforman tu círculo cercano?	¿Cuáles lugares compartes con tu familia y amigos?
Ziena	11	Mamá, hermano bisabuela	Medio	Mamá, Papá, Amigas, Amigos, Tías, Primas.	Condominio, Escuela, Casa de mi abuela
Fiorella	11	Mamá, padrastro	Medio	Mamá, Amigas, Amigos, Tías	Porrismo, Fútbol, Casa
Samantha	10	Mamá	Menor	Papá, Mamá	Montañas
Sofía	10	Mamá, Papá, 3 hermanas	Medio	Mamá, Papá, Amigas, Amigos, Abuelas, Primas, Tía Gaby	Escuela, Casa, Casa de mis abuelas
Soley	10	Mamá, hermano	Menor	Mamá, Papá, Amigas, Amigos. Tíos. Tías.	Escuela, Casa, Paseos
Katrina	11	Mamá, Papá	Mayor	Mamá, Papá, Amigas, Tías, Profe Eddie	Porrismo, Casa
María Celeste	11	Mamá	Mayor	Mamá, Papá, Primos, Tías, Abuelos	Casa
Mónica	11	Mamá, Papá	Medio	Papá, Mamá, Amigas, Hermanos, Amigos	Casa, Parque, Escuela, Salón de fiesta
Brittany	11	Familia	Medio	99	Parque

Nota: La respuesta 99 se asocia a una respuesta que se dejó en blanco. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la sesión del 31 de octubre de 2024.

Tabla #2*¿Cuál es tu actividad favorita?*

¿Cuál es tu actividad favorita?	
Ziena	Leer, Jugar afuera, Ver tele
Fiorella	Salir a la calle con mis amigos
Samantha	Respirar aire fresco
Sofía	Leer
Soley	Básquetbol, Gimnasia, Escuchar, Black Pink (Grupo musical)
Katlina	Escuchar Black Pink, Leer, Jugar
María Celeste	Ver anime
Mónica	Jugar Básquetbol
Brittany	Leer, Jugar afuera, Ver tele

Nota: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en los talleres.

Tabla #3*Integración del juego en la infancia*

Participante	Cuando eras más pequeña. ¿Cuál era tu juego favorito?	¿Cuál es tu juego favorito ahora?
Ziena	Leer. Jugar afuera. Ver tele	Jugar muñecas
Fiorella	Salir a la calle con mis amigos	Jugar "1,2, 3 quesito, stop"
Samantha	Respirar aire fresco	Jugar "Anda"
Sofía	Leer	Jugar "1,2, 3 quesito, stop"
Soley	Básquetbol, Gimnasia, Escuchar BlackPink	Jugar "1,2, 3 quesito, stop", Escondido, Barbies, Casa de muñecas
Katlina	Escuchar BlackPink, Leer, Jugar	Barbie. Jugar "1,2, 3 quesito, stop"
María Celeste	Ver anime	Jugar "Anda"
Mónica	Jugar Básquetbol	Armar "Rompecabezas"

Nota: En esta tabla, es posible identificar las respuestas que se iban repitiendo conforme a la gran generalidad, por ende, son respuestas que se sesgaron en el camino. Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en los talleres.

Tabla #4*Aspiraciones profesionales*

Participante	¿Cuál profesión te gustaría ejercer cuando seas grande?	¿Por qué esa?
Ziena	Atleta	Porque me gusta mucho correr
Fiorella	Azafata, Bióloga Terrestre o Marina	Porque me gusta viajar y la otras porque me gustan los animales
Samantha	99	99
Sofía	Científica, Bióloga Marina	Me encanta ver y poder comprender las cosas que me rodean y me fascinan las criaturas del mar
Soley	Modelo, Cantante	Porque quiero ser como la muñeca que creé, con ropa
Katlina	Actriz, Modelo, Abogada	Porque salgo en tele. Porque me gustaría verme bonita. Para ayudar.
María Celeste	Modelo, Actriz	Para ser famosa
Mónica	Doctora	Porque me gusta desde pequeña
Brittany	Ingeniera en sistemas	99

Nota: La respuesta 99 se asocia a una respuesta que se dejó en blanco. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la sesión del 31 de octubre de 2024.

Tabla # 5*Identidad de las niñas*

¿Cuáles palabras te describen como niña?	
Ziena	Inteligente, Capaz
Fiorella	Inteligente. Enojona. Pleitista. Detallista. Armo outfit. Hermosa. Rebelde
Samantha	Silenciosa
Sofía	Curiosa. Alegre
Soley	Independiente. Cocinera. Habilidadosa. Enojona. Aburrimiento
Katlina	Juguetona
María Celeste	Bonita. Inteligente. Amable
Mónica	Maquillaje. Outfits
Brittany	Jugar

Nota: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en los talleres.

Tabla #6*Niña actual*

Participante	¿Qué te gusta de ser niña?	¿Qué no te gusta de ser niña?
Ziena	Que puedo hacer una multitud de cosas que otros no pueden	La ansiedad
Fiorella	El skincake. las tennis Jordan-Nike, Ser lista	Todo
Samantha	Jugar	Las enaguas
Sofía	El tiempo libre que tengo así puedo aprender más cosas o leer	La idea de ser menos fuerte que un hombre
Soley	El maquillaje	Nada
Katlina	Jugar Barbies. Recibir regalos	Nada
María Celeste	El maquillaje	No ser adolescente
Mónica	Maquillaje y outfits	Que hay hombres que imitan mucho a las niñas
Brittany	Que puedo jugar	Nose

Nota: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en los talleres.

Tabla #7*Visión de la mujer*

¿Cómo le explicarías a un alien lo que es ser mujer?	
Ziena	Tener mucha responsabilidad. Que somos capaces de hacer muchas cosas como tener inteligencia, capacidad y ser buena en muchas cosas
Fiorella	Tener compras. Ser inteligentes. Ser bellas
Samantha	99
Sofía	Las mujeres son criaturas con una gran capacidad mental, les gusta la ropa, los zapatos, aunque cada mujer es única, todas son fuertes
Soley	No sé, hablando idioma alien
Katlina	Una mujer es ser muy fuerte, habilidosa, con muchas energías
María Celeste	Es el sexo contrario del hombre
Mónica	Les explicaría que ser mujer significa que puedan hacer cualquier cosa también que hay que respetarlas porque hay hombres que hacen eso con otras mujeres
Brittany	99

Nota: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en los talleres.

Tabla #8
Semáforo del sexismo

SEXISMO HOSTIL	SOFIA	SOLEY	SIENA	SAMANTHA	BRITANNY	KATLINA	FIGRELA	MÓNICA
1 Las niñas a veces sienten que no las escuchan cuando quieren decir algo importante								
2 Las niñas son más sensibles y emocionales que los niños								
3 Las niñas tienen menos oportunidades que los niños para hacer ciertas cosas								
4 Las niñas deberían ser más cuidadosas y no arriesgarse tanto como los niños								
5 A veces, los chicos piensan que las niñas no pueden hacer lo mismo que ellos								
6 Las niñas tienen que ser más sumisas y no hacer todo lo que los niños hacen								
7 A veces las niñas son tratadas de forma injusta porque se espera que se comporten de una manera "femenina" o "tierna"								
8 A veces las niñas se sienten molestadas por cosas pequeñas que no son tan importantes								
SEXISMO BENEVOLENTE								
1 Las niñas deben ser cuidadas y protegidas porque son más frágiles que los niños								
2 Las niñas tienen una manera especial de ver las cosas que los niños no entienden								
3 Las niñas son muy buenas para cuidar a los demás y ser amables								
4 Los niños deberían ser los que cuiden a las niñas cuando necesitan ayuda								
5 Las niñas hacen que el mundo sea un lugar más bonito y amable								
6 Las niñas son más tiernas y dulces que los niños								
7 Las niñas son mejores para hacer cosas que necesitan paciencia, como cuidar a los demás								
8 Las niñas deberían de maquillarse para que se vean lindas								
9 Los chicos deben ayudar a las chicas más que a los chicos, porque las chicas necesitan más ayuda.								

Nota: Los cuadros que se encuentran en blanco corresponden a momentos en que las niñas no participaron o bien, no se logró recabar la información al momento. Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en los talleres.

Anexo 7: Operacionalización de los objetivos

Operacionalización de objetivos			
Tema:		“Tú eres, Yo soy” Sexismo, socialización e identidad de género en niñas de quinto grado: un estudio en la Escuela Santiago, San Rafael de Heredia (2024)	
Pregunta problema:		¿Cómo influye el sexismo en la socialización del género y en la construcción de la identidad de género en niñas en nueve niñas entre los 10 a los 11 años de quinto año de la Escuela de Santiago de la provincia de Heredia en el periodo 2024?	
Tipo de investigación	Enfoque	Marco de referencia interpretativo	Alcance
Descriptivo	Cualitativo	Teoría feminista/Interaccionismo simbólico	Microsocial
Sujeto de la investigación		Nueve niñas entre los 10 a los 11 años de segundo ciclo, específicamente quinto año de la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia	
Objetivo general		Analizar la influencia que tiene el sexismo en los procesos de socialización de género y en la construcción de la identidad de género de nueve niñas entre los 10 a los 11 años que cursan quinto grado de la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia en el periodo 2024	

Objetivo específico	Dimensión	Descripción	Categoría	Descripción	Preguntas generadoras
Identificar las principales referencias provenientes del sexismo en la socialización de género que trastocan la identidad de nueve niñas en edades de 10 a los 11 años que cursan quinto año en la Escuela de Santiago en San Rafael de Heredia en el periodo 2024.	Identidad/Género	Partiendo del género, identificar desde la corporalidad de la mujer la forma en que se interpreta el ser mujer en comparación con el hombre, entre lo femenino y lo masculino.	Sistema sexo-género	Identificar la presentación de ideales y modelos interiorizados y apropiados por niñas de forma consciente o inconsciente como una manifestación de desigualdad entre sus pares.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las referencias aprendidas por las niñas sobre lo que es ser mujer? 2. ¿De dónde provienen estas ideas?
			Identidad de género		
			Normas de género		
			Esquemas de género		
			Autoidentidad		
			Identidad femenina		
			Cultura		

Objetivo específico	Dimensión	Descripción	Categoría	Descripción	Preguntas generadoras
<p>Describir los procesos de socialización de género en torno a la reproducción de modelos e ideales en nueve niñas entre los 10 a los 11 años que cursan quinto grado en la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia en el periodo 2024.</p>	<p>Procesos de Socialización</p>	<p>A partir del proceso de aprendizaje y reproducción de modelos culturales, identificar puntos de encuentro de modelos asociados a los propuestos del sexismo.</p>	<p>Socialización de género</p>	<p>Considerar los modelos asociados a la mujer y a la feminidad construidos y transmitidos a las menores de edad. Considerar la intervención de los agentes sociales en la transmisión de modelos de género.</p>	<p>1.¿Cuál es la referenciación de las mujeres infantiles frente a instituciones sociales con su rol de mujer?</p>
			<p>Cultura</p>		
			<p>Agentes socializadores</p>		
			<p>Socialización de género</p>		
			<p>Agentes socializadores</p>		
			<p>Esquemas de género</p>		
<p>Normas de género</p>					

Objetivo específico	Dimensión	Descripción	Categoría	Descripción	Preguntas generadoras
Reconocer impresiones del sexismo y sus representaciones en la cotidianidad de niñas entre los 10 a 11 años que cursan quinto grado en la Escuela de Santiago de San Rafael de Heredia en el periodo 2024.	Sexismo	Con la interacción cotidiana y el entorno en el que se desarrollan las niñas, se incurre a indagar sobre los conocimientos que puedan haber adquirido sobre el reconocimiento de la desigualdad de género demostrada en el sexismo.	Violencia simbólica	Visibilizar los conocimientos que tiene la población meta sobre el sistema patriarcal, el sexismo, la desigualdad, entre otros conceptos que se ven implícitos en la cultura patriarcal y que están inmersos en los procesos de socialización.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué conocen acerca del feminismo? 2. ¿Qué conocen acerca del patriarcado? 3. ¿Son conscientes de la diferencia y la división sexual?
			Cultura		
			Socialización de género		
			División sexual		
			Sistemas de dominación		
			Desigualdad de género		
			Sistema sexo-género		